

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Percursos de Formandos de um Curso de Educação e Formação de  
Adultos: Expectativas e Resultados da Certificação**

**Silvana Leonor Tolentino**

**Ciclo de estudos Conducente ao Grau de Mestre em  
Ciências da Educação**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Percursos de Formandos de um Curso de Educação e Formação de  
Adultos: Expectativas e Resultados da Certificação**

**Silvana Leonor Tolentino**

**Trabalho orientado pela Professora Doutora Paula Guimarães**

**Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em  
Ciências da Educação**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**2013**

**“Se os teus projetos forem para um ano, planta o grão.**

**Se forem para dez anos, planta uma árvore.**

**Se forem para cem anos, educa o povo”.**

**Provérbio Chinês**

## **Errata**

Onde se lê, **Dissertação** deve ler-se **Trabalho**.

## Índice

Resumo	vii
Abstract	viii
Agradecimentos	ix
Dedicatória	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
Introdução	13
 Capítulo I- Autobiografia Centrada no Percorso Pessoal, Social e Profissional – Balanço Reflexivo e Crítico	 15
1.1. Infância e o ensino primário como primeiras aprendizagens	16
2.2. Liceu e professores de referência	19
1.3. Juventude	21
1.4. Maioridade	22
1.5. Aprendizagens em Angola	23
1.6. Formação universitária e outras aprendizagens	24
1.7. Nova etapa: Estados Unidos da América	27
1.8. De volta aos estudos	28
1.9. Trabalho no lar feminino de crianças e jovens em risco	29
1.10. Primeiro contato com a Educação/Formação de Jovens e Adultos	32
 Capítulo II – A Educação e Formação de Adultos	 41
2.1. Conceitos de Educação e Formação	41
2.2. Resenha histórica de Educação e Formação de Adultos a nível mundial	43
2.3. Do início ao declínio do Estado-providência	45
2.4. Modelos educativos de pessoas adultas e as suas repercussões	50
2.4.1. Modelo alfabetizador	51

2.4.2. Modelo dialógico social	52
2.4.3. Modelo económico produtivo	54
2.5. O movimento da Educação Permanente	55
2.6. As campanhas de alfabetização da UNESCO	56
2.7. Aprendizagem ao Longo da Vida	58
2.8. Marcos históricos da Educação e Formação de Adultos em Portugal	62
2.8.1. Do Estado Novo ao 25 de abril	63
2.8.2. De abril de 1974 à atualidade	66
2.8.3. Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos	68
2.8.4. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos	74
2.8.5. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos	77
2.8.6. O fim da ANQ e dos Centros Novas Oportunidades	80
2.8.7. Enquadramento e caracterização geral dos Cursos EFA	81
2.8.8. Cursos EFA de Nível Secundário	82
2.8.9. Os Cursos EFA atuais	83
 Capítulo III – Trabalho Empírico – Expectativas e Resultados da Certificação	 86
3.1. Metodologia de pesquisa	86
3.2. Escola Secundária Seomara da Costa Primo	89
3.3. Universo estudado: caracterização da turma EFA escolar-NS	90
3.4. Motivação e expectativas	90
3.5. Escolha do EFA de habilitação escolar	92
3.6. Dificuldades sentidas	93
3.7. Aspetos positivos na formação realizada	100
3.8. Resultados da certificação	103

3.9. A desvalorização do diploma	105
3.10. Continuidade no processo formativo	106
Conclusão	108
Bibliografia	113
Anexos	120
Anexo I - Percursos formativos nos Cursos EFA-NS	111
Anexo II- Guião de entrevistas a ex-formandos de Cursos EFA	122
Anexo III - Entrevistas realizadas aos adultos certificados	124

## Resumo

A presente dissertação insere-se no domínio das Ciências da Educação, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, mais propriamente, no campo da Educação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. Na qualidade de docente de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), este trabalho vai de encontro a uma “curiosidade” individual e está centrado numa turma que acompanhei como formadora e mediadora de 2009/2011. Este estudo incide em dois objetivos principais: perceber quais as motivações que levaram os adultos a frequentar este tipo de Educação/Formação, e, simultaneamente analisar os resultados alcançados após a certificação, face ao atual contexto socioeconómico.

Pretendo também esclarecer alguns conceitos neste universo educacional, conceitos muitas vezes utilizados como sinónimos, outras vezes, utilizados com diferentes significados induzindo a diferentes interpretações. Outro objetivo é aprofundar conhecimentos na área da Educação de Adultos, procurando clarificar o funcionamento destes cursos, a sua operacionalização e metodologias implementadas, de modo a adequar práticas formativas a serem desenvolvidas pelo Educador/Formador.

Num contexto em que se pretende que os Cursos EFA melhorem as condições de empregabilidade e inclusão dos adultos pouco escolarizados, a análise dos dados recolhidos na investigação infere que os adultos certificados reconhecem que tiveram uma maior valorização pessoal, em detrimento de mudanças económico/sociais ocorridas após a respetiva formação.

**Palavras-chave:** cursos de educação e formação de adultos, educação de adultos, inovação educativa, expectativas.



## **Abstract**

This present dissertation is inserted in the field of educational sciences, focused on education and training courses for young people and adults with low literacy. It attempts to respond an individual curiosity and is centered in the specific case of a classroom in which I worked as teacher and mediator, in 2009/2011.

The present study has thus two main purposes: understanding the motivations of these adults to enroll in this kind of education/training, and simultaneously, analyzing the results achieved after certification, in the current social and economic context.

For this purpose, I try to clarify several concepts in this specific educational domain. These concepts are, several times, used as synonyms, and others, used with different meanings, which leads to different interpretations. It aims mainly to broaden knowledge in the area of adult's education, making clear how those training courses function and operate, and which are their methodologies, in order to adjust training practices to be developed by the trainer.

In a context, where it is intended that EFA's courses improve the conditions of employment for adults with low literacy, the data analyzed in this investigation, infers that adults certified obtained greater self-esteem, but that social and economic changes occurring in results of this training didn't occur.

**Keywords:** Courses of education and training of adults, education of adults, educational innovation, expectation.

## **Agradecimentos**

O meu muito obrigada a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Professora Doutora Paula Guimarães, pela sua paciência, encorajamento, críticas e observações feitas sempre de forma cortês e refletida.

À minha irmã, tão longe e sempre presente ao longo deste percurso.

Aos colegas formadores pela ajuda, apoio e disponibilidade, e aos formandos que tão prontamente acederam em participar neste projeto.

Bem haja a todos!

## **Dedicatória**

À minha mãe, também uma Educadora.

“In memoriam”

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**ANEFA-** Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

**ALV-** Aprendizagem ao Longo da Vida

**ANQ-** Agência Nacional para a Qualificação

**CEF-** Cursos de Educação e Formação

**CLC-** Cultura Língua e Comunicação

**CNO-** Centro Novas Oportunidades

**CNAEBA-** Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Adultos

**CP-** Cidadania e Profissionalidade

**DGVF-** Direção Geral de Formação Vocacional

**DR-** Domínio de Referência

**EFA-** Educação e Formação de Adultos

**EFA- NS -** Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário

**ELV-** Educação ao Longo da Vida

**IP-** Instituto do Emprego

**IEFP-** Instituto do Emprego e Formação Profissional

**ME-** Ministério da Educação

**PNAEB-** Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

**PRA-** Portefólio Reflexivo das Aprendizagens

**RVC-** Reconhecimento e Validação de Competências

**RVCC-** Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**STC-** Sociedade Tecnologia e Ciência

**UE-** União Europeia

**UNESCO-** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

## Introdução

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sobre a temática Educação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. O trabalho está centrado em torno de três partes distintas, mas articuladas entre si.

No primeiro capítulo, pretendo realizar um balanço reflexivo e crítico sobre a minha experiência como Educadora/Formadora de Adultos. O ponto de partida para a reflexão da minha prática profissional neste estudo foi responder à questão: como me tornei na formadora que sou? Este balanço foi realizado através de uma narrativa autobiográfica, constituída por experiências relatadas cronologicamente, ações de formação realizadas e outras vivências, procurando identificar, através da reflexão, a minha prática profissional de Educadora/Formadora no dia-a-dia. Neste processo formativo a aprendizagem quase que é recíproca- Formador / Formando e vice-versa.

No segundo capítulo do trabalho pretendo abordar a história da Educação/Formação dos adultos ao longo dos tempos. Através de leituras e informações recolhidas nas sessões presenciais do curso, fiz um retrato das políticas que têm influenciado o desenvolvimento da Educação/Formação de Adultos em Portugal. Parece-me relevante fazer uma análise das políticas de educação de adultos, tendo como base referências que são marcantes, desde a alfabetização e a educação de base de adultos, e os períodos que marcaram o desenvolvimento de duas propostas distintas: a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida. No contexto português, será enfatizada a forma como a Educação /Formação de adultos evoluiu, em resultado das mudanças políticas e sociais ocorridas desde 1974, bem como devido às orientações políticas por parte de instituições internacionais com credibilidade no setor da educação. Integro neste capítulo a reflexão sobre o desenvolvimento do processo de criação da ANEFA, a sua passagem para Direção - Geral de Formação Vocacional e a criação do Programa Novas Oportunidades. Também será abordado o desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), designadamente os cursos de Nível Secundário. Para o efeito, recorro também à explicitação dos conceitos relacionados com a Educação de Adultos e a articulação com três modelos atuais de Educação de Adultos.

No terceiro capítulo, apresentarei o trabalho empírico realizado através da entrevista semiestruturada, e a respetiva análise qualitativa do seu conteúdo. Em termos metodológicos, centro a minha investigação no estudo de um caso, uma turma do curso EFA de Nível Secundário que concluiu há dois anos o seu processo formativo. Neste capítulo tenho como objetivo analisar e compreender o envolvimento dos adultos pouco escolarizados no Centro de Novas Oportunidades, nomeadamente, compreender quais as motivações e suas expectativas quando iniciaram o seu processo formativo em 2009 e os resultados ou mudanças ocorridas na vida dos adultos após a certificação num curso EFA de habilitação escolar em 2011.

Na conclusão, pretendo realizar uma avaliação crítica, tendo em consideração as interpretações resultantes da análise das entrevistas. Simultaneamente, procuro pontos fracos e pontos fortes no âmbito deste modelo em vigor na Educação e Formação de Adultos. Neste sentido, pretendo encontrar uma posição quanto à lógica das duas dimensões em que este tipo de educação se centra. A primeira, relacionada com a prioridade dada à aquisição de competências técnicas ou profissionais e as consequentes vantagens económicas. Segundo, o aspeto humanista que apresenta, contendo objetivos, como a inclusão e o desenvolvimento global dos adultos, aquando da criação deste tipo de formação, no sentido de minorar os efeitos sociais.

## Capítulo I - Autobiografia Centrada no Percurso Pessoal, Social e Profissional – Balanço Reflexivo e Crítico

A questão central desta autobiografia é tentar responder à questão colocada no início desta dissertação de mestrado: como me tornei na Educadora/Formadora que sou hoje? Esta pergunta relaciona-se com a problemática da construção do meu percurso profissional e dos respetivos processos formativos. Ao tentar responder à questão colocada, não posso pensar que esta construção é resultado somente da minha formação académica. A Educadora/Formadora que sou hoje é também resultado dos meus cinquenta e um anos de vida, com vários trajetos percorridos, cada um com um significado e algumas aprendizagens das quais resultou a pessoa, a Educadora/Formadora que sou hoje. De fato, segundo Sanz Fernández: *A formação e a aprendizagem produzem-se em diversos contextos, sem ficarem limitados ao espaço escolar* (Fernández Sanz, 2006, p. 60).

Neste sentido, de acordo com Josso: *falar de recordações-referências é dizer de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos construtivos da sua formação* (Josso 2002, p. 29), o que nos leva à compreensão dos processos de formação, os processos de conhecimento e os processos de aprendizagens.

As experiências que considero significativas e que aqui relato evidenciam uma diversidade de contextos: social, pessoal e formativo. Estes acontecimentos devidamente articulados, com sentido crítico e reflexivo, pretendem mostrar as aprendizagens e competências nelas contidas, pondo em evidência as estratégias de aprendizagem.

Nesta autobiografia, recorri a uma linha cronológica, com apresentação dos principais marcos ou “momentos charneiras”. Este tipo de abordagem permite-me introduzir, pouco a pouco, as reflexões e observações de cada momento vivido, além de representar *que, neste continuum temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transações connosco próprios e/ou com o meio humano e natural* (Josso, 2002, p. 34). Deste modo, com o desenrolar da “minha história”, procuro responder à questão inicialmente colocada e compreender a importância dos outros na minha prática profissional.



## **1.1. Infância e o ensino primário como primeiras aprendizagens**

Nasci numa pequena vila. Sou a filha mais velha de sete irmãos, duas meninas e cinco rapazes. Na época e na família na qual nasci, ser a mais velha e menina correspondia a uma responsabilidade acrescida. Hoje em dia, quando falamos, a minha mãe considera que durante a minha infância e juventude me foram atribuídas responsabilidades superiores à minha idade. Das recordações mais antigas retenho a de uma casa ampla, com espaço, com um quintal para brincar e subir às árvores de fruto que ali tínhamos plantadas. Desde cedo tive vontade de aprender. Quando entrei para o primeiro ano, já sabia algumas letras e números. Tinha um caderno onde, a meu pedido, a minha mãe me ensinava o abecedário e os números.

Sempre tive o incentivo dos meus pais em relação aos estudos, principalmente da parte da minha mãe, já que a minha avó era uma mulher letrada para a época em que viveu: tinha o quinto ano, o que na altura não era costume na sociedade brasileira, bem como na maioria dos países pouco desenvolvidos. Quando, em 1932, foi permitido o voto às mulheres, a minha avó foi das primeiras a fazê-lo, pois apresentava os requisitos exigidos na altura (idade superior a vinte e um anos, saber ler e escrever e ter a autorização do marido para exercer o sufrágio). Em países como a França, quase uma década mais tarde o voto foi permitido às mulheres, e em Portugal as mulheres só conseguiram este direito na década de 1970. Como refere Alberto Melo, o voto das mulheres foi uma conquista gradual: havia receio por parte dos homens e só com as diferentes campanhas sufragistas é que as mulheres foram conquistando este direito ao longo do século XX (Melo, 2008, pp. 108-109).

Com a minha avó, também aprendi a gostar de trabalhos manuais, como bordar, costurar, fazer tricô e croché. Outra das suas paixões eram as flores, que costumava plantar em qualquer canteiro ou até em pequenas latas. Ela tinha uma “mão santa”, dizia a minha mãe: “tudo o que a avó planta, desenvolve e floresce”. O meu interesse pelas artes nas suas diferentes vertentes poderá ser consequência dos seus ensinamentos. Gostava de estudar, de aprender e de saber sempre mais. A minha escola primária era uma escola pequena e funcionava com dois turnos. Eu frequentava o período da manhã e, após as aulas, ia almoçar a casa. A professora, de quem guardo grandes lembranças, foi a minha professora do quarto ano. A razão de ela ter ficado na minha memória foi porque era uma professora que respeitava os alunos, dando-lhes uma certa liberdade. Fazia com que os alunos

participassem nas aulas. Havia interação, o que potenciava o ensino/ aprendizagem. Na altura, a prática pedagógica era centrada no professor e no processo de repetição. Como refere Canário:

*O sistema escolar funciona tendo como base a repetição dessas informações: repetição pelo professor (...), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu (Canário, 2000, p.100).*

Deste modo, durante o ensino primário tive bons resultados. A tabuada era memorizada e depois, à vez, a professora perguntava determinada multiplicação. No sentido de ser uma aprendizagem significativa e não meramente uma ladainha, a professora recorria a instrumentos como um ábaco com contas de diferentes cores com o objetivo de explicar logicamente o cálculo. Também havia a leitura silenciosa. Primeiro a professora escrevia no quadro uma história; passávamos a história para o caderno; fazíamos a leitura silenciosa durante algum tempo para depois fazermos a interpretação do texto.

No Brasil já não eram permitidos castigos físicos como o uso da palmatória ou reguadas que eram práticas correntes então em Portugal. No entanto, havia as orelhas de burro, que eram colocadas nos alunos que não sabiam responder às questões feitas pela professora. Não era castigo físico, mas sim psicológico, pelo que o aluno era humilhado. Eu temia este castigo e sentia que não era justo humilhar o aluno por não saber a matéria. Naquela altura, reinava a lei da obediência por medo, onde o professor abria os olhos e eu sabia o que isso queria dizer.

Lembro-me também do diretor da escola. Era chamado “o diretor Jeová”, resultado da religião que professava. Quando tocava para a saída e, após a autorização da professora, saíamos em fila pelo corredor. Não podíamos correr ou arrastar os pés. O diretor estava à porta do seu gabinete e dizia que só os velhos arrastam pés ao andar. Este ensinamento perdura até aos dias de hoje: quando vejo alguém jovem andar e arrastar os pés, lembro-me do “diretor Jeová”.

A escola exigia o uso de uniforme, saia pregueada, azul escura; camisa branca com o logotipo da escola; sapatos pretos e meias bancas. Para as meninas, era proibido o uso de calças. Era uma ordem do diretor, visto a sua religião não permitir o uso de calças às mulheres. Quando ia para a escola e sentia frio nas pernas, pensava que não era justo as

meninas não poderem usar calças como parte do seu uniforme. Deste tempo, ficou-me a ideia da desigualdade entre géneros.

Desta época, os aspetos que considero positivos são o respeito e a ordem na sala de aula. Procuro junto dos alunos que estes comportamentos sejam mantidos para proporcionar um bom desempenho no percurso escolar dos jovens, já que em determinadas famílias não há referências de ordem, nem respeito pelos pares e professores. Este rigor que deve estar presente na sala de aula é muitas vezes descurado, impedindo ou dificultando as relações e a própria aprendizagem.

Durante os primeiros meses do primeiro ano, todos os dias voltava para casa sem o lápis ou a borracha. A minha mãe chamava-me à atenção, mas nunca ralhou comigo, sempre foi compreensiva. Sabia que as crianças são muitas vezes distraídas e, com o tempo, eu iria estar mais centrada nos meus objetos.

Como disse anteriormente, como filha mais velha tinha responsabilidades em ajudar nas tarefas domésticas e ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, já que a minha mãe sempre trabalhou fora de casa.

A minha mãe nasceu no meio rural e só iniciou o seu percurso escolar formal com 14 anos de idade. Para chegar até à escola, tinha de andar alguns quilómetros a pé. Quando terminou o quarto ano teve de parar de estudar, embora a sua vontade fosse continuar. A razão era que a escola era na cidade e a minha mãe e sua família residiam longe na zona rural.

Só anos depois tirou o magistério primário e iniciou a sua carreira docente. Como professora primária, alfabetizou muitas crianças e os pais dessas crianças e, durante muitos anos, teve a sua prática letiva em zonas rurais onde também alfabetizava adultos. Contava sempre com entusiasmo o que também aprendia com os seus alunos e incentivava-os a prosseguirem os estudos. Foi sempre uma amante da sua prática. Para mim, foi um modelo. A dedicação e o carinho com que tratava cada aluno (e o carinho que recebia dos mesmos) sempre foi motivo de orgulho para mim.

Aos sessenta anos retornou aos bancos da escola, desta vez para tirar a licenciatura em pedagogia, uma obrigatoriedade para poder continuar com a prática letiva. Em jeito de brincadeira, perguntávamos como estava indo a sua Faculdade “Mobral” (por referência ao

Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos).

A minha constante motivação, a importância da educação e a vontade de aprender, estão relacionados com as dificuldades que a minha mãe teve para poder estudar e a valorização dos estudos que passou para os filhos.

Reconheço hoje as suas funções de mãe, educadora e mestre. Utilizando a terminologia de Josso: “mestre”, o qual *vai com muito respeito pelas pessoas dos seus alunos, transmitir-lhes saber, valores*. Também cumpriu o papel de “passadora”, *preocupada em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direção que pretende* (Josso, 2008, pag.119). Para mim, ela sempre representou um ensinamento e uma lição de vida.

## **1.2. Liceu e professores de referência**

Aos dez anos, iniciei o segundo ciclo. Estava muito contente com os meus livros novos e li-os praticamente todos antes de iniciar as aulas. Os livros escolares não eram apelativos como os atuais. Praticamente não tinham imagens, somente textos e alguns mapas, bem diferentes dos livros de hoje que são bastante atrativos. Como era uma criança motivada, que gostava de ler, mesmo não sendo apelativos, lia-os como se de histórias se tratasse, o que ajudava bastante na altura das explicações dos professores. Como gostava muito de ler frequentava a biblioteca pública da cidade e também lia os livros que o meu pai requisitava na biblioteca itinerante, muitos deles, pouco ou nada adequados à minha idade.

Fui sempre uma aluna tímida. Mesmo não compreendendo a matéria, não ousava perguntar. Ia para casa e estudava até compreender. Hoje sei que, em todas as turmas, há alunos retraídos ou tímidos. Incentivo sempre os meus alunos a participarem e a questionarem, digo que não há perguntas tolas e só tem dúvidas quem está seguindo a matéria.

Durante o percurso no ensino básico, fui sempre atraída pelas Ciências Naturais e Biológicas. Dizia que queria ser cientista. Analisava os componentes químicos dos fármacos, bem como, a composição registada nos rótulos dos produtos alimentares, pois eu

tinha “fome de saber”. Tinha todo o apoio dos meus pais que diziam que o que nos poderiam dar seriam estudos, já que não tinham fortuna. Tive alguns professores que me despertaram paixões pela técnica pedagógica que adotavam, talvez por serem diferentes dos professores mais velhos que seguiam correntes mais conservadoras.

Durante o terceiro ciclo tive sempre a mesma professora de Ciências Naturais. Admirava o seu conhecimento e as suas explicações sobre a natureza e o seu funcionamento. Como professora de Ciências Naturais, tinha a capacidade de ligar e explicitar os temas lecionados com o quotidiano, o que era fascinante. Também era diferente e agradável, porque realizávamos alguns trabalhos práticos e trabalhos de grupo. Era uma estratégia de ensino/aprendizagem através do método da descoberta orientada. As experiências laboratoriais eram poucas, mas mesmo assim ficávamos expectantes com as aulas de Ciências. Lembro-me de termos construído um herbário na escola, o que me motivou bastante nas pesquisas de identificação das plantas, nas diferentes fases e técnicas aplicadas na construção do mesmo. Era uma professora que valorizava os conhecimentos empíricos dos alunos. A natureza na minha região estava relacionada com um grande rio, com uma flora e fauna específicas. Durante as aulas, utilizava exemplos do nosso dia-a-dia, o que nos rodeava, animais plantas que conhecíamos, o que facilitava a aprendizagem e provocava nos alunos interesse pelos conteúdos temáticos.

Penso ter sido esta professora a despertar em mim o fascínio pelas Ciências Naturais, o que foi determinante na minha opção pelo curso de Biologia. Um professor de História também tinha uma forma própria de lecionar a sua disciplina. Anos mais tarde, com maior maturidade, pude compreender os diferentes acontecimentos da História Mundial e relacioná-los com diferentes factos sucedidos. Às vezes, os *curricula* estão orientados para uma faixa etária que não é correspondente à maturidade cognitiva dos alunos. Surgem então dificuldades em compreender as consequências de factos tão longínquos numa fase ainda imatura. Este professor lecionava a matéria e os conteúdos como se de uma história dos livros de banda desenhada se tratasse. Havia os bons, os maus, os que ganhavam e os que perdiam. No fim do tema, tínhamos compreendido as razões e/ou consequências das diferentes questões. Como já ouvi dizer, toda a história é uma boa história; há que saber contá-la. Para mim, o sucesso desta disciplina e as boas recordações que tenho, foram resultado da forma e do entusiasmo que o professor passou aos seus discentes, levando-os também a participarem na “História”.

Uma professora de Geografia provocou em mim uma grande dicotomia, o seu distanciamento e, ao mesmo tempo, a sua preocupação com as aprendizagens. Para mim, ela era um enigma. A sua prática pedagógica consistia em estar frente ao quadro, “na sua zona de segurança”. Esta professora nunca sorria para os alunos. Entrava na sala, cumprimentava sempre de rosto fechado, não dando margem para perguntas ou qualquer outro tipo de interação. Na atualidade, esta prática pedagógica é considerada arcaica e difícil de manter, com o perfil atual dos estudantes e a importância que é dada à socialização entre os pares e os professores. Embora a sua atitude fosse de distanciamento, sentia que se preocupava com as aprendizagens dos alunos. Ficava contente com os bons resultados da turma e utilizava sempre o reforço positivo como incentivo. Os alunos gostam de ver o seu trabalho reconhecido e valorizado. Mais tarde pude compreender o impacto do reforço positivo, como e quando deve ser utilizado.

### **1.3. Juventude**

A minha infância e juventude foram vividas numa pequena cidade, ia a pé para a escola e tudo estava perto, a uma distância razoável para percorrer a pé ou de bicicleta. As casas estavam sempre de portas abertas. Havia grande intimidade e entre ajuda entre vizinhos. No círculo de colegas, vizinhos e amigos, havia um conjunto diversificado de pessoas, diferentes cores, etnias, crenças religiosas, situação económica e orientações sexuais.

A convivência desde a mais tenra idade com as diferenças dos que me circundavam não me fazia considerar estranho uma pessoa ser católica, ter pais originários do Japão ou ter um altar de orações. Em casa, os meus pais não aceitavam falta de respeito quanto às diferenças entre as pessoas e, principalmente, em relação aos mais velhos a quem chamávamos tio/a. A diferença era encarada de forma natural. Na altura não se falava de multiculturalidade ou diferenças étnicas. Fazíamos parte da sociedade como um todo.

Estas convivências, experiências e relacionamento com pessoas de diferentes religiões, etnias e orientações sexuais foram positivas na aceitação, compreensão e respeito pela diferença. Estes ensinamentos da infância e juventude acompanharam-me em todos os momentos da minha vida.

## 1.4. Maioridade

Aos dezoito anos concluí o ensino secundário e, contrariando os meus pais que queriam que eu estudasse fui trabalhar. Inscrevi-me no concurso para polícia feminina do Estado de São Paulo. Fui aprovada e tive que mudar-me para a capital do Estado, São Paulo, onde fiz o Curso e a Instrução para Soldado. Estava muito contente com a minha independência. Tinha o meu salário e dividia um apartamento com duas colegas. O ambiente militar não me amedrontava. Cumprir regras, horários e hierarquia não me incomodavam, desde que sentisse que havia justiça e tratamento igual entre os pares. Na altura compreendi a expressão “como no quartel”. Só com regras e o cumprimento das mesmas é possível fazer a cadeia andar num *continuum*, onde todos estão interligados e, havendo falha de um elo, irá afetar outros. Foi uma época marcante na minha vida, entrar num mundo que só lá estando se pode compreender. Quando comuniquéi aos meus pais a minha decisão, eles não levantaram qualquer objecção quanto à minha escolha profissional. Sempre me apoiaram, mas aconselharam-me a voltar aos estudos.

Na altura, a maior função da polícia feminina era de apoio nas diferentes vertentes, principalmente a social. A cidade de São Paulo, como a maior cidade da América do Sul, apresenta uma grande população e imensos problemas associados: crianças abandonadas, sem abrigo, tráfico, roubos, assaltos e outros tantos problemas sociais. Ser polícia em São Paulo é uma profissão de risco. Só que com dezoito anos, eu pensava ser intocável. Além de patrulha de rua, trabalhei bastante tempo na Estação da Luz, a Estação Central de São Paulo, porta de entrada e saída de pessoas que vinham de várias cidades do Estado, com ligação à estação do metro com o mesmo nome. No perímetro da estação, os roubos, os furtos, a existência de pedintes, as dificuldades económicas dos imigrantes oriundos de outros Estados eram as ocorrências principais.

Como força da autoridade, sempre tratei as pessoas com respeito, ajudando na medida das minhas funções. O meu trabalho era realizado em equipa de duas pessoas e um cão de raça pastor alemão, onde a confiança nos colegas e o treino do animal era fundamental. As nossas vidas poderiam depender desta ligação para um trabalho em conjunto. Um reflexo da profissão que exerci foi o respeito pelo cumprimento de horários. Sou pouco flexível em questões de atrasos, principalmente comigo mesma. Como professora tem sido útil. Nesta profissão não deve haver atrasos, as aulas e os alunos não

esperam. Fiquei dois anos e saí da corporação por me ter casado e ter ido viver para Angola, de onde o meu marido era natural.

### **1.5. Aprendizagens em Angola**

Angola teve a sua independência em 1975. Em 1981, quando fui viver para lá era um país de contrastes. Aprendi muito em diferentes sentidos. Estava inserida num círculo de intelectuais, pessoas que estiveram ligadas ao movimento de independência do país, com elevado nível intelectual e ativas politicamente. Eu, bastante jovem, sem nenhuma formação política ou ideológica, tive oportunidade de participar em conversas e assistir a diferentes eventos políticos, próprios de países comunistas. Só que no país havia desigualdade entre a população em geral e as pessoas do círculo do qual eu também fazia parte. O que era apregoado politicamente, de acordo com as orientações governamentais, na realidade não acontecia. Em relação ao ensino, não havia escolas para todos. Nem todas as crianças tinham acesso à escola básica. Era preciso ter “conhecimentos” para poder matricular uma criança.

De acordo com a minha experiência, em Angola, após a independência, também houve Educação Popular. Esta acontecia em resultado de um “espírito de liberdade” e ímpeto revolucionário pós independência e estava refletida nos movimentos operários, comissões de moradores e cooperativas. No entanto, esta Educação Popular estava centralizada no Estado, ou seja, ligada e controlada pelo partido político que governava. As atividades relacionadas com a Educação Popular neste período serviam as ideologias do partido no poder e tinham um caráter endoutrinador como acontece em sistemas ditatoriais. Nenhuma atividade de promoção cultural ou profissional podia realizar-se sem a autorização e a presença de um membro do partido. Imperava o controlo político e partidário.

Num país que viveu uma guerra civil, onde não havia pão e água potável para todos a escola não era prioridade, o que provavelmente terá repercussões negativas no futuro, devido à pouca ou quase nula escolaridade da sua população.

Quando perguntei sobre as eleições, responderam-me que não havia eleições, que não era necessário porque o partido que estava no poder tinha sido escolhido pelo povo. Como poderia ser escolhido pelo povo se não houve eleições? O relacionamento com



peessoas de diferentes etnias, culturas e linguísticas, mesmo sendo todas angolanas, também me ensinou bastante sobre a diversidade e a intolerância que, muitas vezes, presenciei.

Podemos pensar que o racismo só acontece entre pessoas de “cores de pele diferentes”. Em África, pude verificar que entre os africanos negros há diferenças. Há diferentes tribos, diferentes etnias com diversos dialetos e há também diferença entre os tons de pele. Mesmo sendo todos negros, há conflitos. Até essa altura nunca tinha pensado que haveria racismo entre pessoas da mesma raça. Era muito nova, para mim não fazia sentido racismo, segregação ou exclusão social. Para mim havia pessoas com características físicas diferentes e condições sociais diferentes. Nessa altura senti que havia um paradoxo naquela sociedade. Havia racismo entre as tribos diferentes e entre negros com diferentes tons de pele, mas ao mesmo tempo, reprovavam o *apartheid* existente na África do Sul. É difícil entender o ser humano!

## **1.6. Formação universitária e outras aprendizagens**

Comecei os meus estudos universitários em Angola, mas não pude concluí-los porque entretanto tive um filho. O menino com 4 anos teve um grave problema de saúde. Para ele realizar os tratamentos no Instituto Português de Oncologia de Lisboa (IPO), tive que mudar-me para Portugal. Durante os vários anos de tratamento a que foi submetido, tive de interromper os estudos e dedicar-me somente ao meu filho, procurando saber mais sobre a doença. Foi uma época de dor e a força era-me dada pelo meu próprio filho. Todos nós conhecemos alguém que já passou pelo IPO. Estar lá dentro, ver recém-nascidos, outros indivíduos mais velhos, pessoas deslocadas dos seus países, obriga-nos a abrir os olhos relativamente às questões que anteriormente não nos passavam pela mente. Também encontrei solidariedade da parte de enfermeiros, equipa médica, voluntários e também familiares. Nesta etapa, aprendi a ter um pouco mais de paciência. Há situações que não dependem só de nós; é preciso saber esperar.

Mudei-me definitivamente para Lisboa e continuei o meu curso de Biologia na Universidade de Lisboa e concluí a licenciatura no ramo científico.

Na faculdade, encontrei muitos professores inacessíveis; com esses professores as aulas teóricas eram um desenrolar de bibliografia, o que era contudo compensado com as aulas práticas. Como o curso tinha uma componente prática grande, era nos diferentes

laboratórios que acontecia uma maior interação entre o professor e os diferentes grupos, devido à necessidade de apoio e maior acompanhamento por parte dos professores.

Alguns deles ficaram registados na minha memória de forma positiva, como uma professora de microbiologia, que, além de ser uma ótima profissional, era uma pessoa humana, transmitia a sua paixão pelo ensino e olhava os alunos como seres únicos e particulares (e não como um todo de alunos a partir da sua cátedra). Transmitia humanidade. A sua acessibilidade, sempre ao dispor do aluno, era cativante. Outros houve que também me impressionaram pela positiva. Mais tarde, na minha prática letiva, procurei integrar algumas destas características, como o gosto pela prática docente, o apreço pelos alunos, o domínio dos conteúdos apresentados, o desencadear da curiosidade científica, bem como promover o espírito crítico.

Pela negativa, lembro-me de um professor da disciplina de Fauna de Portugal (Biologia). O meu grupo de trabalho deveria elaborar um projeto sobre um determinado animal presente na fauna Portuguesa. Eu nunca tinha realizado um trabalho desta natureza e quando o grupo solicitou a ajuda do professor na orientação, respondeu-nos que devíamos aprender. Fiquei chocada com a sua resposta, mesmo sendo uma aluna de um curso superior, senti que o professor tinha a responsabilidade e obrigação de nos orientar. A sensação com que fiquei (verdade ou não) foi que ele não estava interessado nos alunos, ou não sabia como se fazia um projeto. Ainda hoje, quando o vejo na televisão falar sobre os “seus lobos”, recordo-me da situação com tristeza, devido à sua atitude. Talvez tenha mudado a sua prática pedagógica. Este tipo de atitudes fez-me ver que não gostaria de ser uma professora com estas características. Ser professor não é ser conhecedor de tudo, pois estamos em constante aprendizagem. Não nos fica mal dizer “não sei, mas vou procurar saber e, numa próxima aula, voltaremos ao tema”.

No terceiro ano da faculdade, como tinha habilitações suficientes, comecei a lecionar Ciências Naturais no segundo e terceiro ciclos. Concorria aos chamados na altura “miniconcursos”. Não tinha estágio profissional, tão pouco formação pedagógica (de modo formal) para o efeito. Tinha boa vontade e interesse. Recorri a experiências enquanto aluna e procurei usar algum bom senso, na tentativa de não cometer os mesmos erros de professores que tinha tido.

Estive sempre colocada em escolas problemáticas, às quais muitas colegas não concorriam. Escolas na margem Sul, como o “Sítio do Pica-pau Amarelo”, a Trafaria, a

Sobreda. Estas foram algumas instituições por onde passei. Na primeira escola onde lecionei lembro-me do primeiro dia com uma turma do quinto ano. Quando entrei na sala de aula, estava um aluno em cima de uma carteira saltando, os outros olhavam e nada diziam. Como não conhecia a turma e não conseguia identificar o aluno pelo livro de ponto, chamei a funcionária que o levou para fora da sala. O tal aluno era o “terror da escola”, até tinha aparecido na televisão aquando de uma reportagem sobre escolas problemáticas e alunos inadaptados.

Alguns dias depois, encontrei-o no pátio sozinho. Perguntei-lhe se achava correto a sua atitude e comportamento na minha aula. Respondeu-me que não. Disse que não queria aquele tipo de comportamento comigo ou na minha sala de aula. A partir desse dia, o aluno sempre que me encontrava no pátio cumprimentava-me. Alguns anos mais tarde, voltei a ter notícias desse aluno. Estava num curso profissional em marcenaria que era o que ele gostava e era um aluno exemplar. Refletindo sobre a situação vivida acredito que o resultado foi positivo: não tinha os seus pares presentes e, por isso, não tinha que manter uma postura desafiante e de líder (no mau sentido).

Outro caso do qual me recordo foi uma turma onde havia um aluno de etnia cigana. O rapaz estava paraplégico, por ter sido atingido por um disparo durante uma rusga policial no bairro onde vivia. Estava numa cadeira de rodas. Como habitualmente, no início do ano letivo, foram negociadas as regras a serem cumpridas na sala de aula, uma das quais consistia na não autorização do uso de boné na sala de aulas. Diariamente o aluno entrava com o boné e eu lembrava-o que deveria tirar e ele assim o fazia. Passados alguns dias, a sua postura mantinha-se e eu passei só a fazer um sinal, indicando a cabeça e imediatamente o Paulo tirava o boné. Entre nós passou a ser um jogo. Não sentia a sua atitude como um desafio: passei a aceitá-la como uma cumplicidade.

Estive em várias escolas onde havia graves problemas de indisciplina e vivi as consequências que daí advinham, mas sempre fui bem aceite e respeitada apesar das diferenças relativas à cor da pele e à minha naturalidade. Penso até que terá sido uma mais-valia nas escolas por onde passei, onde encontrei uma grande diversidade cultural e racial, o que poderá ter sido um fator de aproximação com os alunos. Devido à especificidade da disciplina, procurei sempre realizar experiências laboratoriais, sempre bem recebidas pelos alunos. Mesmo em escolas sem sala específica e sem materiais, realizei atividades experimentais. Limpei muitos microscópios arrumados nas arrecadações e lavei muitas

lâminas sujas para podermos observar algumas células. Muitas vezes comprei material com o meu dinheiro, levei de casa materiais como ovos, azeite e frascos vazios para poder realizar alguma atividade experimental. Os alunos ficavam sempre entusiasmados por verem na prática a aplicação da teoria. Com algum material e boa vontade podemos realizar aulas que motivam os alunos, contribuindo para o respetivo sucesso escolar. Não sei se fiz o melhor. Sei que dei o melhor que sabia dar.

### **1.7. Nova etapa: Estados Unidos da América**

Em 1999, por motivos profissionais, o meu marido que era militar, foi colocado numa base aérea americana no Estado do Ohio. Não fazia sentido ele seguir sozinho e ficarmos em Portugal. Tomei a decisão de o acompanhar durante o tempo que ele lá deveria permanecer. Não foi uma decisão fácil. Sabia que seria o fim da minha carreira docente, não teria vínculo e dificilmente seria professora efetiva. Por outro lado, havia pontos positivos, como futuras promoções para o meu marido, aprender uma língua, o meu filho poder frequentar uma escola americana, melhorar a língua inglesa e, no regresso, ter acesso ao ensino superior.

O convívio com pessoas de diferentes nacionalidades, dado que na base aérea estavam representadas mais de vinte nacionalidades, trouxe muitos e diversos conhecimentos sobre a cultura e as diferentes formas de estar na vida que só com o convívio podemos nos aperceber e compreender. Foram muitas as aprendizagens durante os anos vividos em Dayton. Descobrir a América profunda, diferente da ideia que eu tinha de grandiosidade, riqueza e beleza também ajudou a acordar e ver o outro lado de um país onde há pobreza, ignorância, iliteracia e abandono escolar. Os Estados Unidos da América não são só *glamour* de Hollywood, as mansões e os milionários, muitas destas ideias passadas pelos filmes e livros. É uma nação constituída por pessoas oriundas de diferentes regiões do mundo que contribuíram para ser hoje o país que é, multicultural e multirracial, com todos os problemas que esta pluralidade acarreta.

Estávamos a residir nos Estados Unidos quando aconteceram os atentados do 11 de setembro de 2001. Do estado de confiança, eu como todos os estrangeiros passámos a ser olhados como possíveis terroristas. Não os condeno: as vidas perdidas e os prejuízos financeiros podem justificar estas atitudes. Compreendi que a política e a ingerência em que o país está normalmente envolvido estão na origem das críticas efetuadas pela

comunidade internacional. A violência e os massacres que ocorrem no país são problemas originados pela posse de armas, à qual qualquer pessoa maior de dezoito anos tem acesso. Tive a oportunidade de ver lojas de armamento em vários lugares, inclusive, nos centros comerciais.

## **1.8. De volta aos estudos**

Quando regressei a Portugal, resolvi tirar a licenciatura em ensino da Biologia e Geologia. Sabia que não poderia continuar a lecionar com uma licenciatura sem estágio profissionalizante e não seria chamada para o realizar em contexto de trabalho.

Assim sendo, regressei à Faculdade de Ciências, onde anos atrás tinha estado. Reencontrei alguns antigos alunos do meu curso que estavam a acabar a licenciatura em ensino, já que encontrar trabalho na área Ciências Biológicas era difícil e, sem o estágio profissional, era impossível lecionar.

Da licenciatura em ensino, guardo boas memórias de professores como uma professora de História e Filosofia da Educação e uma professora de Pedagogia que, ao longo do meu caminho pós licenciatura, relembro com muito carinho. A professora de História e Filosofia da Educação discutiu vários pensadores na área da educação, como John Dewey, reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo. Dewey é também considerado como o fundador da aprendizagem experimental. Para o autor, não só as experiências são *o material de construção das aprendizagens, como a ação é uma parte intrínseca do ciclo de aprendizagens, o que implica aprender fazendo* (Finger e Asún, 2003, p.40).

Esta professora levou-me também a entender e refletir sobre as escolas no presente. Durante as aulas teve a capacidade de transportar-me até à antiga Grécia e reviver as discussões entre Sócrates e seus discípulos e até sentir o ambiente da escola de Platão. A professora de Pedagogia, com o seu conjunto de saberes e a sua dinâmica, não descurava na prática pedagógica a importância da relação estabelecida entre professor/aluno. Sempre apontou esta relação como uma relação de reciprocidade, troca de experiências e conhecimentos, onde o trabalho de sala de aula não estava desvinculado da situação concreta das escolas. Foi pena o tema “Ensino/Educação de adultos” não ter sido abordado durante a licenciatura nas disciplinas como a didática, a pedagogia ou a metodologia das

ciências. Acredito que a abordagem do tema teria sido de grande ajuda para muitos professores que se tornaram formadores de adultos. Esta abordagem traria alguma luz aos professores sem formação específica ou sem experiências na Educação/Formação de adultos.

O estágio profissionalizante foi o momento de pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso e aprender outros. As planificações para mim não eram novidade. Este tema já tinha sido tratado nas disciplinas de Metodologia da Biologia e Metodologia da Geologia. Na prática letiva eu já realizava as planificações a curto e a longo prazo, método que me ajudou a disciplinar o meu trabalho. No entanto, durante o estágio pedagógico tive que desaprender alguns “vícios”, que tinha adquirido nos anos em que tinha lecionado. Como cita Josso, *pode ser muito perigoso não desaprender, não saber desaprender, e não esquecer!* (Josso, 2008, p.125).

Aprendi também que o professor deve ter sempre um “plano B”. Às vezes temos uma determinada planificação e, devido a falha num equipamento, fotocópias que não ficaram prontas, etc., temos de alterar o que tínhamos programado, já que a aula deve ser dada.

## **1.9. Trabalho no lar feminino de crianças e jovens em risco**

Após a licenciatura, estive desempregada, pois não conseguia colocação nos concursos anuais de professores. Aceitei ser auxiliar de ação educativa numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS). Quando iniciei funções, não sabia muito bem como seria. As jovens institucionalizadas eram meninas retiradas às famílias por várias razões, mas todas elas tinham sofrido maus tratos, desde abusos sexuais, negligência, abandono, falta de competência parental a outras situações. Havia jovens que tinham sido institucionalizadas desde a infância e não conheciam outra realidade a não ser a da instituição. Para algumas o seu percurso de vida passava por várias entidades. Muitas vezes estavam separadas de irmãs e/ou irmãos também institucionalizados. Neste trabalho pude constatar que a falta de cuidados e carências afetivas leva ao desenvolvimento de graves sequelas e défices nas crianças e jovens. Mas, não só a carência afeta o comportamento. Também a superproteção não promove um desenvolvimento adequado.

Trabalhar numa casa com vinte e duas jovens, cada uma com os seus traumas, problemas psicológicos, não foi fácil. A Segurança Social assegurava regularmente formação aos funcionários. Claro que nem tudo pode ser ensinado, cada situação é diferente de outra. As pessoas são diferentes, distintos envolvimentos ou mesmo diversos momentos podem fazer com que as situações se desenvolvam de uma ou outra forma. Conheci técnicos que eram ótimos profissionais e me ajudaram na minha autoformação. Esta partilha de experiências e interdisciplinaridade ajudaram-me a crescer, a aumentar a minha hétéro formação e formação experiencial. De acordo Josso:

*A formação experiencial designa a actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existentes (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (Josso,1991 in Cavaco, 2002, p. 31).*

Esta experiência profissional deu-me a conhecer um lado da sociedade que sabia existir, mas, não estando inserida no contexto, não podia avaliar a sua intensidade.

A instituição era a casa delas, embora as mesmas não o sentissem. Quando se referiam ao lar, não se referiam como se fosse a sua residência, mas um local de passagem. Algum tempo depois fui promovida a Educadora Social, como técnica superior trabalhava diretamente com a diretora e a psicóloga. Nestas funções, além de cuidadora, fazia a ponte entre a IPSS e as diferentes Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e as diferentes entidades sociais, como tribunais, escolas, hospitais, etc., acompanhando cada uma das jovens e traçando com a restante equipa técnica os seus projetos de vida.

No período em que lá trabalhei, houve uma tragédia que me abalou profundamente: a morte de uma menina de quinze anos carbonizada. O pai, toxicodependente, tinha-a raptado e a casa abandonada, onde estavam escondidos, ardeu com a jovem no seu interior. Era uma jovem carente em termos afetivos, desde sempre a viver em instituições e, quando o pai reaparece e decide viver com ele, a menina foge da instituição e tem este fim trágico.

A educadora social, como referi anteriormente, é responsável pela articulação entre a instituição e outras como o Tribunal, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, as

organizações de solidariedade social e a escola, atuando também na área de educação não formal no seio da comunidade juvenil. A maioria das jovens estava atrasada em termos de nível escolar. O insucesso e o desinteresse eram elevados. Muitas apresentavam problemas, como défice de atenção, doenças do foro psiquiátrico, etc., o que contribuía bastante para os resultados negativos. Mas também havia casos de sucessos, meninas que concluíam cursos superiores e outras mesmo que sem concluir os estudos, puderam prosseguir as suas vidas, constituindo famílias estruturadas.

Em 2009, resultado da crise instalada no país, devido a má gestão do corpo diretivo e pouca vontade em continuar, a instituição foi encerrada. As utentes foram encaminhadas para outras instituições da Segurança Social. Algumas, depois de muitos anos de vida em conjunto, foram separadas. No entanto, houve a preocupação de não separar irmãs que foram encaminhadas para as mesmas instituições.

Reencontrámo-nos algumas vezes no ano, em cafés ou almoços nos quais recordamos episódios passados. Relembrámo-nos e refletimos sobre diferentes situações ou atitudes tomadas em determinada altura. Passado esse tempo, temos condições de analisar de forma mais distanciada as situações mais complicadas que aconteceram. Sentimos saudades das ligações que foram estabelecidas. De vez em quando, algumas meninas telefonam-me para dar notícias e dizer como estão. Fico contente em acompanhar situações de sucesso que algumas conseguem atingir. No entanto, sei que o futuro de outras não será tão bom, como gostaria. Tiveram oportunidades; algumas agarraram e seguiram com as suas vidas, outras deixaram-nas passar. Durante os anos que trabalhei, sei que criei laços e sinto que fiz a diferença, dei o meu melhor.

Neste tipo de instituição é fundamental o trabalho de equipa em prol do bem comum. Não é dar, é preciso ensinar que o trabalho realizado tem a sua recompensa e é necessário traçar objetivos para os atingir. Durante os anos em que trabalhei na instituição aprendi que a família é de grande importância no desenvolvimento afetivo das crianças. No entanto, há famílias negligentes e são elas próprias responsáveis pelos maus tratos e problemas que as crianças e jovens podem apresentar. Atualmente, com as alterações de valores a que assistimos na sociedade, o desrespeito pela autoridade, muitas vezes relacionadas com a negligência familiar, tem levado ao aumento do número de jovens que estão sob a tutela de alguma instituição, estando muitos detidos deles em instituições de reabilitação juvenil.



## 1.10. Primeiro contacto com a Educação/Formação de Jovens e Adultos

Um ano antes de a Instituição encerrar, fui colocada numa escola da Amadora. Durante um ano trabalhei em dois sítios, das 9h00 às 18h00 na Instituição, e das 19h00 às 23h40 na escola. Quando iniciei as minhas funções de formadora, não tinha nenhuma referência relativa aos cursos de adultos. Não fazia ideia de como funcionavam os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Não tinha noção do que era o Referencial de Competências-Chave, o que eram os resultados de aprendizagens ou como deveriam ser lecionados na componente de Sociedade, Tecnologia e Ciência. Também lecionava a Unidade de Formação de Curta Duração de Higiene, Segurança e Saúde no Trabalho nos Cursos EFA de dupla certificação, bem como, nos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF)<sup>1</sup>.

Para Natália Alves (2007), a profissionalização no sistema educativo que ocorre nos Cursos de Educação e Formação dos jovens, obriga a uma subordinação da educação aos interesses económicos. A autora justifica que estas ofertas formativas têm um carácter discriminante, sendo frequentadas por jovens das classes populares, marcados pelo insucesso escolar, onde há um percurso diferenciado no ensino básico justificado pela necessidade de inclusão<sup>2</sup>.

Ter trabalhado no terreno com jovens em risco, com todos os problemas que isto acarretou, conhecer as suas histórias de vida, ajudou-me a compreender, lidar e ter uma atitude diferente com os jovens. Isto não quer dizer que houvesse aceitação de atitudes pouco próprias de um aluno em relação ao formador. A complexidade das situações sociais, que se têm vindo a agravar ano após ano, trouxe para a escola uma série de funções além de ensinar/educar cabendo ainda ao professor ajudar a encontrar uma solução. Além da função letiva na área da sua formação é também exigido ao professor funções em outros

---

<sup>1</sup> Os Cursos CEF surgem como ofertas de segunda oportunidade destinadas aos jovens em risco de abandono escolar, ou que deixaram a escola sem terem cumprido a escolaridade obrigatória. De acordo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP): *Os Cursos de Educação e Formação de Jovens destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idades compreendidas entre os 25 anos, inclusive, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitação escolares que variam entre o 6º ano de escolaridade, ou inferior ao ensino secundário* (site oficial do IEF: <http://www.iefp.pt/formacao/> a este respeito ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx).

<sup>2</sup> A este respeito, já em 1916 Adolfo Lima escreveu: (...) *O ensino clássico e o ensino profissional reflectem bem o conflito social em que as sociedades se debatem e se dividem em dois campos e classes. O ensino clássico é para os ricos e o profissional é para os pobres dizem. (...) esta dualidade mantém, como causa, a organização social de castas económicas e mantêm-se como efeito dessa organização. A complexidade do problema faz parecer que estamos dentro de um círculo vicioso* (cit. por Candeias, 2009, p. 76).

contextos além da prática letiva, que exigem que sejam postas em ação competências específicas em determinadas comunidades educativas como a esta à qual estou inserida. Cabe também aos professores contatos com as equipas das Comissões e Proteção de Crianças e Jovens, polícia, atuar em gestão de conflitos, orientações parentais, etc.

No primeiro período fiquei satisfeita com o progresso da turma do CEF. Consegui manter os alunos sentados até ao final da aula. Sabia que para estes jovens, a família é sagrada. Em nenhuma situação devemos fazer referência às famílias. Tinha aprendido na instituição que, para estes jovens, mesmo a família estando ausente, omissa, sendo maltratante, negligente, é a sua família. De acordo com Josso, os formadores, os professores enquanto agentes sociais de mudança devem:

*(...) sempre saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje (Josso, 2008, p.118).*

Enquanto formadora e educadora partilho a perspetiva de Josso, pois

*(...) somos pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajeto, relativamente às suas próprias dificuldades, quando em contexto educativo. Esta formação, do ponto de vista da pessoa, depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal (Josso, 2008, p.117).*

Estas experiências anteriormente vividas ajudaram-me a evitar conflitos com os meus jovens alunos, ter presente na minha aula a maioria dos alunos e no final do período obter resultados positivos. Como formadora de uma área sociocultural, o tema não era desconhecido para os alunos. Procurei sempre relacionar a matéria com os conhecimentos dos seus quotidianos. Explorei metodologias diversificadas, visando a aquisição de diferentes competências, com o objetivo duma melhor integração dos jovens no mundo do trabalho. O fato de ter vivido em Angola, foi um fator importante de aproximação e relacionamento com os formandos que tive oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). As aprendizagens retiradas desta minha vivência, o conhecimento de determinadas regiões, paisagens, dialetos e gastronomia, foram

importantes na elaboração de atividades com jovens e adultos. Esta passagem por África permitiu o reconhecimento da dimensão cultural da aprendizagem. Segundo a teoria cognitivista, a experiência anterior de um sujeito passa a ser considerada relevante na condução do próprio ato de aprender (Barros, 2011, p. 33). Estas aprendizagens foram facilitadoras na medida em que pude integrar estas experiências de vida na rigidez dos programas curriculares. Na mesma linha de ideia encontra-se Stoer quando diz:

*Analisando em contexto da crise da escola oficial e da sua aparente dificuldade manifesta para realizar o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, prevíamos como necessário que a escola curricular também se transformasse num espaço inter/multicultural. Aí seria possível não só reconhecer culturas como também conhecê-las, através de um trabalho pedagógico envolvendo a confrontação de culturas e a inevitável descentração do modelo vigente da escola oficial (Stoer, 2008, p. 29).*

Durante a minha formação específica e o estágio profissionalizante não tive nenhuma informação quanto à formação de adultos, como já referi. A utilização de estratégias diferenciadas, com orientações de formadores mais experientes e muitas leituras permitiu-me compreender o processo formativo, onde percebi que o formador não é a figura central neste processo, onde há valorização da experiência e a forma de validação dos formandos, já que os conhecimentos de cada um eram diferentes. Como refere Canário (2006, p. 241), *os profissionais formam-se na ação, numa logica de resolução de problemas através de uma forte interatividade com os pares e com os destinatários da ação educativa.*

Quando fui colocada nesta escola para lecionar aos jovens e adultos estava com algum receio. De acordo com Cavaco *a maior parte destes profissionais não tem qualquer formação na área e só um reduzido número realizou formação especializada em educação de adultos* (Cavaco, 2009, p. 282). Esta era a minha situação e senti diversas dificuldades.

Para os Educadores/Formadores a necessidade de formação são aspetos importantes na atualização de saberes/metodologias. No entanto, a sua obrigatoriedade, para efeitos de avaliação e progressão na carreira passa a ser um instrumento com outras finalidades. As ações de formação são realizadas quando podemos pagar, e não quando precisamos e quando existem ações de formação adequadas às nossas necessidades, já que o estado não consegue suportar estes encargos. Deste modo, é o próprio mercado a assumir a formação

com uma oferta que depende das necessidades do mercado. Neste sentido, estas ações de formação ocorrem por uma razão laboral ou profissional, assumindo o modelo económico produtivo (Sanz Fernández, 2006, pp.78-80).

Pensei em não aceitar a colocação, pois não sabia Educar/Formar Adultos. As licenciaturas que adquiri não me tinham formado para ensinar adultos. Lembro-me que no meu grupo disciplinar eram poucas as pessoas que conheciam o universo da Educação/Formação de Adultos. Nas reuniões de grupo, nas quais participava, sentia-me como um “corpo presente” porque os assuntos abordados não estavam relacionados com as situações da Educação/Formação de Adultos. As questões relacionadas com a Educação/Formação de Adultos eram tratadas nas reuniões específicas dos Cursos EFA.

No final do primeiro ano, na altura da avaliação do desempenho docente, sei que a avaliadora, professora do ensino regular não estava ao corrente quanto ao funcionamento e especificidade dos Cursos EFA. Por seu desconhecimento, o resultado da avaliação realizada sobre a minha prática letiva poderia ter-me prejudicado na classificação final.

As exigências na formação de adultos eram diferentes das exigências aplicadas às crianças e jovens. Não estava habituada com a metodologia e com os modos específicos de trabalho, onde o formando é o construtor da sua formação. A minha formação ocorreu de modo não formal e informal. Com o auxílio das equipas técnico-pedagógicas e com o relacionamento com os formandos, fui adquirindo meios e conhecimentos no sentido de realizar a minha prática com qualidade. Como refere Canário, *a escola é o lugar onde os professores aprendem a sua profissão* (Canário, 2006, p. 239).

No meu caso pude aprender com boas equipas de formadores, o que me ajudou bastante na integração e compreensão do processo de Educação/Formação de Adultos. Como referem vários autores (Ávila, 2008; Cavaco, 2009; Guimarães, 2011), pude constatar no terreno que estes cursos constituem um novo modelo de Educação/Formação de Adultos no país

Os Cursos EFA de Nível Secundário são cursos para adultos que possuem o 3º ciclo do ensino básico ou o nível secundário de educação mas pretendem obter uma dupla certificação, desenvolvendo apenas as componentes de formação tecnológica do curso correspondente. Fui Educadora/Formadora da área de formação de base de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), formadora na área profissionalizante em Higiene, Segurança

e Saúde no Trabalho e também fui mediadora, em STC; senti que os formandos têm grande dificuldade na componente de Ciências. Muitos formandos apresentam dificuldades na compreensão de conceitos científicos necessários ao desenvolvimento das diferentes Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). No meu entender, esta lacuna é antiga, resultado do ensino que descarta as Ciências Naturais, Biológicas, Físicas, Matemática ou Químicas. Como Educadora/Formadora de uma área científica e tecnológica, procuro sempre que possível proporcionar contextos de aprendizagem experiencial. Como destaca Josso, *a formação não é senão experiencial. Se não for experiencial, não há formação. Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência. A experiência implica uma dimensão afetiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido. Deste modo o papel do formador de adultos, o qual tenho procurado desempenhar, deve (...) desenvolver pedagogias que ofereçam aos aprendentes a possibilidade de realizarem experiências* (Josso, 2008, p.123).

Penso que devido à minha formação em Ciências Biológicas sempre achei importante o papel da realização de atividades experimentais em sala de aula, visando a ligação entre o conhecimento teórico e a prática experimental. Nas disciplinas científicas, o carácter experimental tem uma importância relevante na aquisição de competências. Neste sentido são relevantes as aulas práticas ou experimentais. Sempre que possível, realizo com os meus formandos de EFA-NS atividades experimentais em laboratório. Estas sessões são sempre do agrado dos formandos e são esperadas por eles com muita expectativa. Como compreender a funcionalidade da célula ou tecidos se os formandos nunca realizam uma observação utilizando um microscópio? A atividade experimental [a experiência] *é neste sentido, a união efectiva entre a teoria e a prática. É, portanto, a aliança natural entre saberes, modos de conhecer, emoção e acção*, (Roths et al, 2006, p. 196). A utilização de outros recursos na prática pedagógica nem sempre traduz a eficácia dos trabalhos experimentais. São experiências que os formandos guardam para sempre na memória que apresentam um carácter significativo.

Como mediadora, tive que garantir o acompanhamento e a orientação dos adultos, articulando como intermediária entre os formandos, a equipa técnico-pedagógica e entre estes e a escola como entidade formadora.

Novas mudanças ocorreram no ano letivo 2011/2012. Metade da minha componente letiva estava ligada ao Reconhecimento, Validação e Certificação de

Competências (RVCC). Um novo desafio surgiu no meu percurso e novas aprendizagens foram desenvolvidas neste processo. O facto de conhecer o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário foi de grande ajuda no desempenho desta nova função de Formadora no processo RVCC. Também a leitura do Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Rodrigues, 2009) foi fundamental para ajudar-me a compreender os princípios desta prática de reconhecimentos de competências previamente adquiridas pelos adultos. Tomei conhecimento de que este processo de Educação/Formação de Adultos era baseado no reconhecimento de competências resultantes das experiências de vida dos adultos vivenciadas nos diferentes contextos em que se encontram inseridos e nos quais a sua vida pessoal e social tem lugar, a saber: o contexto privado, profissional, institucional e macroestrutural. A evidenciação das competências adquiridas tomava forma num trabalho de natureza autobiográfico, de índole autorreflexiva com o propósito de evidenciar as competências adquiridas anteriormente.

Uma vez mais, a ajuda dos colegas e técnicos do Centro Novas Oportunidades foi importante no desenvolvimento do meu trabalho. Reconheço agora a importância da elaboração desta autobiografia ou relatos e percurso de vida, no âmbito da dissertação de mestrado para os formadores de adultos. Nas palavras de Josso:

*(...) os formadores não podem utilizar bem a abordagem biográfica, as histórias de vida, com os estudantes ou com os aprendentes com os quais trabalham, se eles não a experimentaram por si mesmos, para ter um melhor conhecimento de si (...)* (Josso, 2008, p. 120).

Os adultos encaminhados para realizarem o processo de RVCC, são tidos como portadores de experiências de vida capazes de serem convertidas em competências, que à luz do Referencial lhes conferem equivalência a um grau de escolaridade Nível Básico ou Nível Secundário e/ou profissionalizante, no caso dos processos RVCC Profissional.

Desde o princípio da formação, nos Cursos EFA, bem como no processo RVCC senti a discrepância de conhecimentos por parte dos diferentes formandos. Mas estes demonstravam interesse e vontade de aprender. O percurso pelo qual completaram o ensino básico era bastante diversificado, uns tinham o nono ano obtido mediante a realização do processo RVCC, outros obtiveram este grau de escolaridade em outros países

e alguns tinham o secundário regular incompleto. A dificuldade era pôr em prática determinadas tarefas que todos pudessem desenvolver e atingir as competências desejadas.

De acordo com Sanz Fernández no modelo dialógico-social, cabe ao formador tomar consciência do potencial, tomar conhecimento, consciência do desenvolvimento já adquirido por esse potencial, reconhecer o que já foi aprendido e qual o seu valor, orientar e reorientar esta potente capacidade de aprendizagem. Para que o processo ocorra, os formadores não podem e não devem esquecer que *a formação e a aprendizagem produzem-se em todos os contextos, as vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos* (Sanz Fernández, 2006, pp.59-60).

Quanto à decodificação do Referencial de Competências-Chave, os adultos deparam-se como uma nova linguagem, onde apresentam muita dificuldade na compreensão de determinados conceitos e, até mesmo, na compreensão da lógica do processo. Não é fácil captar nas situações experienciais competências pessoais correspondentes ao Referencial de Competências-Chave.

Com a prática diária neste tipo de Educação/Formação, tenho aprendido a ser Educadora/Formadora todos os dias.

Durante este percurso realizei uma ação de formação “Qualificação no Centro de Novas Oportunidades: caminhos trilhados e percursos futuros”. Deste seminário guardo boas e más lembranças. Por um lado, as temáticas abordadas foram de grande ajuda para compreender o processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências, desde a sua criação. A formação estava organizada por grupos de estudos. Os grupos de estudos eram dinâmicos e os diferentes oradores apresentaram temas pertinentes para serem discutidos. Mas, por outro lado, neste dia soubemos da decisão do encerramento dos Centros de Novas Oportunidades. Os Centros de Novas Oportunidades foram *acusados de certificar a ignorância, por atribuir valor às histórias de vida* (Barros, 2013, p. 13). Os CNO passaram a ser Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, e estão em aberto as possibilidades de substituição dos cursos EFA pelo ensino recorrente de adultos. Vivemos uma época de mudanças quanto à Educação/Formação de Adultos e, consequentemente, este fator irá afetar o modelo existente. Esse momento poderá ser um momento de reflexão e análise da importância das mudanças e melhorias que poderão ser implementadas neste tipo de ensino. Neste sentido, Nóvoa (1999) refere:

*A reflexão sobre a educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje, mas também no passado – o que interroga toda a educação e todo ensino, nas “fôrmas” e nas “fôrmes” que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos (Canário, 2000, p. 4).*

Acredito no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Mas, as questões políticas, as metas impostas e não a preocupação com a qualidade, o corte de verbas, etc., comprometem o processo e diminuem a credibilidade do mesmo.

Com a elaboração desta autobiografia procurei evidenciar passagens mais significativas do meu percurso social, formativo e profissional, cujo objetivo era responder à questão colocada no início: como me tornei na formadora que sou hoje?

Este processo levou-me à reflexão permanente sobre as práticas e metodologias utilizadas enquanto Educadora/Formadora. Trabalhar com jovens nos Cursos CEF, com adultos nos Cursos EFA e no Centro de Novas Oportunidades provocaram em mim mudanças significativas. Já não sou somente uma transmissora de saberes. Reconheço que ainda sei pouco sobre a Educação/Formação de Adultos. Quero aprofundar os meus conhecimentos, de modo a tornar-me uma profissional com mais conhecimentos, mais competente neste campo de ensino de adultos. Mas, ao escrever a minha autobiografia, passei a ver com outros olhos as narrativas dos adultos. Compreendo as dificuldades em escrever e em selecionar as consequências mais significativas do “património” individual de cada um. Nesta linha de ideias, como afirma Josso,

*Efetivamente, os formadores não podem utilizar bem esta abordagem biográfica, as histórias de vida, com os estudantes ou com os aprendentes com os quais trabalham, se eles não a experimentaram por si mesmos, para ter um melhor conhecimento de si e de quais são as posições que pretendem assumir neste papel de agente que é o seu (Josso, 2008, p.120).*

No entanto, continuo a procurar compreender os processos de Educação/Formação de Adultos e as políticas envolvidas (ou a falta delas). Neste aspeto, a construção da minha autobiografia, ajudou-me a gerir conflitos, obrigou-me a um processo de reflexão de



práticas, aprendizagens e metodologias que devo continuar a aplicar, bem como a questionar os motivos dos meus insucessos enquanto profissional e agente de educação, que tem que acompanhar as mudanças. Enquanto Educadora/Formadora, a minha função já não é somente a transmissão de saberes. Amadureci, gosto de ensinar, formar, mas também aprender.

A Educadora/Formadora que sou hoje é um reflexo dos diferentes caminhos percorridos e das experiências que tive ao longo da minha vida. Também é fruto do meu percurso académico que me proporcionou algumas ferramentas teóricas, também elas importantes. A minha condição humana, que preconiza a solidariedade, o interesse pelos outros, tentar melhorar e aprender sempre, faz-me pensar que o caminho é longo e que não há um término.

Passados quatro anos após o primeiro contato com a Educação/Formação de Adultos, no início deste mestrado, em que foram estabelecidos os objetivos e orientações para a sua realização, quando pensei no estudo empírico, surgiu na minha mente uma turma de EFA escolar em que fui formadora e mediadora durante todo o percurso de formação. Passados dois anos desde que terminaram a sua formação, porque não fazer um estudo dos adultos certificados daquela turma? A partir das suas expectativas iniciais, quais foram os resultados obtidos com a certificação, e que mudanças aconteceram nas suas vidas com a obtenção do ensino secundário.

Segundo Armando Loureiro (2012), há muitas questões pertinentes que devem ser respondidas no âmbito da sociologia da educação. Questões como: quais os efeitos sociais que o modelo tem produzido? Quem são os adultos que procuram estas ofertas de educação e formação? Que ofertas são mais procuradas? Este público tem características diferentes dos que ao longo dos anos tem procurado as ofertas tradicionais? As pessoas que procuram estas ofertas esperam melhorar à sua condição social? Ou parte destes adultos frequenta a educação e formação resultado de uma política que liga educação e assistência social?

Visto este estudo não poder ser tão abrangente, procuro responder a algumas questões relacionadas com as expectativas dos formandos ao iniciar a sua formação e passados dois anos que resultados ou mudanças obtiveram nos diferentes contextos.

## **Capítulo II- A Educação e Formação de Adultos**

Ao longo da história, em todos os tempos e em diferentes contextos sociais, a Educação de Adultos sempre aconteceu. Desde o momento do seu nascimento, o ser humano vive em constante processo de aprendizagens. Estas aprendizagens podem ser adquiridas de modo informal, não formal, ou através de processos formais nos quais são intervenientes os Educadores/Formadores. Os conhecimentos/aprendizagens adquiridas podem ser transmitidos a outros aprendentes, tornando-se num agente transmissor.

Em Portugal, como em outros países, a Educação de Adultos atualmente pode ser medida, quantificada, certificada e reconhecida. Mas, também se verifica uma personalização das aprendizagens e adaptação às necessidades dos aprendentes. Todavia, a Educação de Adultos está cada vez mais privatizada, instrumentalizada e comercializada. Afirma-se que a sobrevivência da nossa economia e da nossa civilização dependem da aprendizagem. A questão que se coloca é como combinar a Educação de Adultos com as mudanças organizacionais e a desinstitucionalização num contexto de sociedade industrializado e de um processo industrial cada vez mais destrutivo (Finger & Asún, 2003).

### **2.1. Conceitos de Educação e Formação**

Quando falamos de Educação e Formação de Adultos, surge uma certa ambiguidade nos termos frequentemente encontrado na literatura. Determinados autores usam-nas de forma indiscriminada, parecendo ter um significado redundante. Como defende Canário:

*Esta dualidade está presente nos títulos das revistas especializadas, nas designações de departamentos universitários, no título de congressos e colóquios, na designação de instituições nacionais e internacionais, etc. (Canário, 2000, pp. 32-33).*

O referido autor toma como referência os textos de Nóvoa e Barbier que adotaram o termo “Formação”, enquanto G. Bogard no seu relatório privilegiou o termo “Educação”. Segundo Canário, as escolhas dos diferentes autores mostram influências quer de carácter

teórico, quer institucional. Nos textos de António Nóvoa, o termo Formação integra-se na corrente teórica das “histórias de vida” e no quadro da análise de um programa de Formação profissional (Prosalus). No caso de Barbier, investigador de uma instituição francesa ligada à formação profissional contínua, o termo Formação está intimamente ligado à Formação profissional.

No caso de Bogard, o relatório encomendado pelo Conselho da Europa que contribuiu para destacar a importância das políticas e práticas da “Educação de Adultos”. Neste sentido o termo “Educação de Adultos” está relacionado com a educação formal, pois

*(...) podemos verificar que a consagração do uso das expressões de educação de adultos e de formação de adultos está associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da alfabetização e a tradição da formação profissional (Canário, 2000, p. 33).*

Sob este ponto de vista, a distinção entre Educação e Formação remete para tradições e campos sociais distintos, coexistente com a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência dos conceitos de “Educação Permanente” e de “Formação Permanente”, o que conduz a uma frequente utilização dos vocábulos “Educação” e “Formação” como palavras sinónimas.

Perante as diferentes definições e interpretações sobre Educação e Formação, dificilmente podemos dissociar os dois termos, uma vez que estes fazem parte integrante do desenvolvimento do ser humano. A utilização de “Educação/Formação de Adultos” parece-nos a mais assertiva, por considerar o ser humano como um todo, inserido numa sociedade. Esta ideia é partilhada por Canário que considera:

*A utilização cada vez mais frequente da expressão “educação/formação” na literatura académica e nas políticas educativas representa um esbatimento e fluidez dos diversos tipos de fronteiras (institucionais, temporais, etárias, etc.), que têm separado a educação escolar e não escolar, a educação formal e não formal, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer (Canário, 2006, p. 258).*

No desenvolvimento do presente trabalho, iremos considerar os termos Educação/Formação como sinónimos de modalidades educativas formais, não formais e informais como processo vasto, no entanto interligadas.

## **2.2. Resenha histórica de educação e formação de adultos a nível mundial**

A Educação de Adultos, como a conhecemos atualmente, apresenta-se como um problemática recente, mas não uma inovação no sentido em que *Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde como processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu Educação de Adultos* (Canário, 2000, p.11).

Segundo Sanz Fernández (2006), na Grécia antiga e em Roma, segundo registos, já havia educação de adultos:

*Platão dedicou-se a reflectir sobre a “dia viou paedeia”, que era algo como a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se até ao fim da sua vida em benefício da cidade. Sócrates, na Grécia, não ensinava propriamente as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. Quintiliano, em Roma, ensinou pessoas adultas* (Sanz Fernández, 2006, p.7).

Segundo o mesmo autor, já no século XVI há registo de um professor itinerante que propunha o ensino da leitura e da escrita aos adultos. A pintura apresenta um cartaz escrito em forma de propaganda, sendo um dos mais antigos registos de professores que ensinavam especificamente pessoas adultas. O texto representado diz:

*Sejais quem sejais, burgueses, artesãos, lavradores, mulheres, e raparigas, sejam quais forem as vossas necessidades, ao que venha instruir-se à escrupulosamente por um módico preço. Pelo contrário, os menores, meninos e meninas, pagarão cada trimestre, como é costume. Ano 1516* (Sanz Fernández, 2006, p.9).

No entanto, até à Idade Média, não saber ler e escrever era uma situação normal entre pobres e ricos, nobres ou vassalos, até reis eram analfabetos. Esta situação é corroborada pelo fato de muitos documentos régios, não apresentarem a assinatura do rei vigente (Carvalho, 1986). Só à medida que a sociedade foi evoluindo para um modelo em que era exigido competências de leitura e escrita, o analfabetismo passou a ser considerado como:

*(...)uma doença, um mal, uma epidemia, um travão ao desenvolvimento e considerado uma injustiça social; algo que só começa a acontecer a partir do século XVI e culmina no século XX (Sanz Fernández, 2006, p. 19).*

A educação associada aos movimentos sociais tem início a partir do século XVII e XVIII, momento em que acontece uma grande mudança quando o estatuto da criança e da infância adquire uma identidade social própria. Deste modo, surge a necessidade de criar espaços sociais específicos. É nessa altura que começa a desenvolver-se o modelo de escola de massas.

Comenius, professor e filósofo é considerado o pai da educação moderna e foi um dos primeiros a insurgir-se contra todo tipo de barreiras educativas. Proclamava que se devia ensinar tudo e todos e declara a necessidade de estabelecer escolas adaptadas a cada faixa etária, onde pobres e ricos, nobres e trabalhadores, homens e mulheres, crianças e adultos teriam formação básica (Sanz Fernández, 2006, p. 11). Neste contexto há um paradoxo. Em épocas anteriores, as crianças não tinham uma identidade social, pois tinham sido tratadas como homens pequenos. Quanto se pretendeu ensinar adultos, o modelo de ensino aplicado foi baseado na escola infantil utilizando as mesmas metodologias. Este modelo de ensino de adultos predominou até meados do século XX (Sanz Fernández, 2006, p. 14).

Para os autores Finger e Asún, a Educação de Adultos na Europa surgiu num determinado contexto sociocultural, originado por transformações resultantes do Iluminismo e pelas transformações sociais consequentes da industrialização. A substituição dos valores religiosos pelos racionais eleva a educação a uma ferramenta da modernização industrial e social. Para estes autores, esta prática surge no início do século XX como consequências negativas do desenvolvimento industrial, onde surgem problemas sociais, como o crescimento urbano e a proletarização. Nesta perspetiva, a Educação de Adultos surge na Europa resultando de duas ideias centrais: emancipação e compensação. Neste sentido a emancipação surge como resposta às lutas de grupos e classes sociais na expectativa de uma sociedade mais justa e igualitária. A componente de compensação seria dada pela alfabetização, formação dos trabalhadores proporcionando deste modo a Educação de Adultos não escolarizados. Uma ideia de educação para todos e não somente para uma elite (Finger e Asún, 2003, pp. 87-88).

### 2.3. Do início ao declínio do Estado-providência

Na Europa, a crise económica e financeira e a agitação política que se agravou após a segunda guerra mundial, foram fatores de relevo para ser abandonado o pensamento de Sociedade e Estado como entidades autónomas. Sendo a guerra uma condição insustentável, era necessário contê-la ou preveni-la. Com a necessidade de garantir a paz, surge a urgência de promover um compromisso sob o controlo de uma força à qual a sociedade deve subordinar-se: o denominado Estado-social ou Estado-providência. Nos países capitalistas ocidentais emerge o Estado-providência, tendo sido uma forma de estado implementada com maior sucesso nos países nórdicos, tendo como equivalente o modelo de “socialismo soviético”, ambos com aspiração de *progresso e emancipação dos trabalhadores e da humanidade* (Estanque, 2012). Neste sentido, o Estado-providência surgiu como uma resposta para o que se vivia na Europa.

No Estado-providência, o Estado intervém numa perspetiva relacionada com as questões sociais. Ao Estado será exigido vários papéis, será esperado que seja o modelador da vida social e económica como organizador dos serviços públicos. Ao Estado cabe também o planeamento, a orientação e o controlo das atividades económicas, fiscalizando ou incentivando as atividades sociais. Assim, o Estado estende-se a quase todos os ramos da vida social e económica, garantindo um conjunto de bens e serviços. Entre estes direitos estariam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, diferentes recursos para os desempregados entre outras, sendo uma das ideias fundamentais das políticas sociais a igualdade de oportunidades.

Para Estanque, no período compreendido entre 1945 e 1975 *o Estado-providência europeu tornou-se uma espécie de contraparte do modelo de socialismo soviético, um e outro com pretensões a servir de farol de progresso e emancipação dos trabalhadores e da humanidade* (Estanque, 2012, p. 14).

Este período histórico entre o final da segunda guerra mundial e meados da década de 70 foi chamado pelos economistas de “os trinta anos gloriosos”. Esta época é caracterizada por um crescimento económico sem igual na história da humanidade. As disponibilidades financeiras e as necessidades de mão-de-obra qualificada estão na base de políticas onde a ideia de alfabetização se reflete no crescimento económico dos países. No sentido de acompanhar este desenvolvimento e estas mudanças, surge a necessidade de promover a educação cívica e política por parte das pessoas e das sociedades. A educação

tradicional já não correspondia a estas necessidades. A sociedade precisava de acompanhar estas evoluções. Neste sentido, com o estabelecimento do Estado-providência ocorre a afirmação e o desenvolvimento da Educação de Adultos como uma oferta educativa. Neste período, a formação profissional tem um impacto bastante significativo na promoção e qualificação do trabalho, tendo como objetivo principal a inserção desta mão-de-obra no mercado de trabalho. Ao trabalho atribui-se um papel importante que vai além de meio de sobrevivência. É através dos impostos que surgem os contributos para a segurança social. Este período é marcado pelo pleno desenvolvimento científico e tecnológico o que acresce a necessidade de formar os adultos para fornecer ao mercado de trabalho. Este desenvolvimento leva à necessidade de mão-de-obra especializada, o que permite as lutas e mediações sociais. Como consequência, há um crescimento exponencial dos sistemas escolares ligados à instrução, à formação profissional, seja em contexto de trabalho ou requalificação profissional (Guimarães, 2011).

Nesta linha de pensamento, o Estado-providência está ligado à modernidade porque está associado a mudanças sociais e à construção dos Estados Nação modernos no século XX. Para Candeias (2009), o Estado-providência é também o resultado dos tempos de luta política interna e externa, da euforia do fim do fascismo e entusiasmo pelas ideias socialistas que ocorrem no final da segunda guerra mundial. Segundo o autor, no período pós- guerra, na Europa, no Ocidente e de diferentes formas, colocam-se duas questões de ordem política e social que permanecem até à atualidade. Por um lado, a expansão dos sistemas educativos, e, por outro, a edificação de redes estatais de apoio económico/social com o objetivo de eliminar ou diminuir o risco de pobreza das populações atingidas por este processo. Nestes países, acreditavam que a melhoria das condições de vida das populações não dependia apenas do empenho pessoal, era também uma responsabilidade do Estado (Candeias, 2009, pp. 48-51).

Segundo o estudo de Guimarães (2011), as políticas implementadas pelo Estado-providência visam a integração de pessoas que acorrem às cidades após a segunda guerra e deveriam ser integradas no mercado de trabalho, pois *estes sujeitos procuram uma vida melhor (...), vida esta que esteve sempre ligada à agricultura, às atividades artesanais ou industriais, com reduzido impacto tecnológico* (Guimarães, 2011, p.59). Neste contexto, a Educação de Adultos é uma estratégia para aquisição de novos saberes e consequente ascensão social.

Note-se que a este propósito o Estado-providência estabelece um modelo de crescimento económico centrado no desenvolvimento e no fortalecimento da oferta de emprego. Numa primeira fase, o Estado interfere na economia e posteriormente, intervém na qualificação da mão-de-obra de modo a ser compatível com as exigências do mercado de trabalho. Segundo Claus Offe, *cabe ao Estado promover os recursos necessários para que os sujeitos possam efetivamente firmar-se e, mais tarde, trabalhar*, conferindo aos sujeitos motivações para a sua integração numa sociedade económica pela via do trabalho. Neste quadro, verifica-se que o Estado não possui uma posição imparcial quanto ao sistema educativo, em particular, à Educação de Adultos, demonstrando que,

*a ligação entre o Estado, os interesses económicos dominantes e a educação introduz relações que devem ser consideradas na análise das políticas educativas, os problemas do Estado são de alguma forma os problemas da educação* (Offe, 1984 in Guimarães, 2011, p.58).

No Estado-providência, além da socialização da economia, a politização do Estado e nacionalização da identidade cultural, também estão garantidos os direitos de cidadania que acompanham as lutas sociais, como o reconhecimento dos sindicatos como mediadores que defendem os trabalhadores nas negociações laborais. Neste âmbito surgem espaços onde são abrangidas modalidades ligadas à instrução, formação profissional inicial e contínua, à formação em contexto de trabalho, bem como à reconversão profissional.

Nas políticas públicas anteriores, a instrução, a alfabetização e a educação compensatória já eram contempladas. Com o Estado-providência há uma definição mais clara na Educação de Adultos, aliando a formação profissional, a Educação de Adultos de carácter geral dirigidas ao desenvolvimento económico e tecnológico, juntamente com o desenvolvimento da Educação de Adultos “orientada para o desenvolvimento social e pessoal e para a participação cívica”. Nesta linha de ideias,

*Cruzam-se pela primeira vez de forma assumida nas políticas públicas duas modalidades de educação, a educação formal e a educação não formal, mostrando por esta via a importância da Educação ao Longo da Vida* (Ibid., p.80).

No entanto, a partir de meados da década de 70, as condições do Estado-providência alteram-se devido à crise económica, financeira e a globalização dos mercados, tendo o



Estado a preocupação em manter as suas características quanto à igualdade de oportunidades e à justiça social. Se até esta data, os serviços públicos do Estado-providência procuram responder às questões marcadamente de carácter social, este vai revelando dificuldades quanto ao aumento das necessidades sociais passando a ter grandes problemas fiscais. Esta questão leva a uma dependência dos diferentes grupos sociais quanto aos programas de segurança social, como também na área de educação e formação.

É o fim dos “ trinta anos gloriosos”. Neste contexto de crise regista-se uma retração do Estado com diminuição das despesas públicas em diferentes setores, dando origem a conflitos sociais e políticos. Muitos autores são de opinião que estamos perante a situação de “erosão” do Estado, onde há que criar novas estratégias para colmatar os problemas ligados à promoção de igualdade, ao acesso e à manutenção do emprego. Para Guimarães (2011),

*Nas últimas duas décadas assiste-se assim ao colapso de um certo poder de intervenção do Estado na economia e na sociedade em geral e à crise de legitimidade do Estado-providência”. (...) “a globalização, apoiada pela ação de muitos governos, força o surgimento de políticas económicas neoliberais que procura articular o desenvolvimento da economia e o combate ao desemprego com políticas sociais inovadoras destinadas a grupos sociais específicos e a problemas determinados (Ibid., p.85).*

Segundo alguns autores (Afonso,1997; Lima, 2007), em Portugal, o modelo que revela o protagonismo do Estado-providência na Educação de Adultos, adquire alguma consistência somente após o 25 de abril de 1974, e apenas em algumas dimensões. Esta circunstância deve-se ao fato da emergência do Estado-providência em Portugal ocorrer num período em que nos países centrais já estava em retração.

Após a revolução de 1974, nos anos 1974-1976, o aumento dos gastos do Estado em políticas sociais contribuiu para o agravamento da crise financeira do Estado. Na resolução desta crise houve necessidade de alterações, nomeadamente a “revinculação” das políticas sociais ao processo de acumulação, num contexto em que o Estado se veio a assumir, no período posterior a 1976, cada vez mais como um Estado capitalista e com um papel principal na regulação social (Afonso,1997, p.136).

No entanto, esta alteração não terá conduzido ao Estado-providência pleno. De acordo com o autor anteriormente citado, surge assim, o “Estado paralelo” que duraria até meados dos anos 80, início dos governos sociais-democratas.

Para Lima (2007), um dos problemas característicos da Educação de Adultos é o seu caráter híbrido, sugerindo por vezes manifestações características de cada um dos modelos de políticas sociais estudados por Griffin sendo estes:

*O modelo progressivo social-democrata, típico dos Estado-providência construídos após a II Guerra mundial; o modelo de políticas sociais crítico, mais próximo das perspectivas críticas, radicais e emancipatórias, e o modelo de reforma neoliberal, de feição economicista e gerencialista, defensor do estado mínimo e do protagonismo do mercado nas áreas sociais* (Lima, 2007, p. 26).

Para o autor, a partir 1974 o Estado-providência insinua-se na Educação de Adultos onde assegura de forma mínima os financiamentos neste campo sem tradição, onde também não possui estruturas políticas e administrativas específicas. Entre 1985 e 1995, a Educação de Adultos viveu uma situação de transição, em que as políticas sociais, presentes no modelo de Estado-providência, são apagadas perante a emergência de orientações inspiradas no modelo reformista do Estado-providência, de configuração neoliberal. Neste contexto a Educação Popular, a alfabetização, o desenvolvimento local, bem como, outras formas de educação de adultos são desvalorizadas face ao protagonismo concedido ao ensino recorrente. Este ciclo reformista da educação encerrado na década de 1990 leva também ao abandono da identidade da Educação de Adultos como se os conceitos de formação e de Aprendizagem ao Longo da Vida, entretanto descobertos, pudessem substituir o conceito de Educação de Adultos (Lima, 2007, p. 28). Neste sentido assiste-se a uma reconfiguração do papel do Estado na educação, que através de estratégias e programas nos quais se reconhece novos atores da sociedade civil, bem como novos parceiros.

A chamada globalização ligada à fatores impulsionadores como os meios de comunicação e transportes, originou diferentes modos de intervenção do Estado em diversos domínios sociais, entre eles, na educação de adultos. Enquanto no Estado-providência são privilegiadas as políticas públicas assentes na justiça social e na igualdade de oportunidades, quando há retração do Estado, predominam as políticas setoriais baseadas no indivíduo e na competição. Estas mudanças acompanham a educação e

formação, que segundo Rui Canário (2000), estão ao serviço da trilogia da produtividade, da competitividade e do crescimento. Deste modo, a Educação de Adultos não pode estar desligada de um modelo de economia de pleno emprego, para uma economia do conhecimento que, de acordo com o autor, leva à transformação na produção do conhecimento, na criação e transmissão, bem como, na sua organização (Canário, 2000, pp. 93-94).

No entender de Finger e Asún,

*a erosão do Estado-providência não significa necessariamente o fim da Educação de Adultos, mas significa certamente o fim de uma educação pública como parte de um projeto de desenvolvimento social. Em consequência, ou a Educação de Adultos toma um caminho comercial ou se torna uma atividade subsidiada, numa perspectiva de remediação ou serviço universal. Também significa o fim de uma Educação de Adultos política, em paralelo com o declínio da política tradicional* (Finger e Asún, 2003, pp. 103-104).

Em síntese, o século XX é caracterizado pelo surgimento do Estado social, com o objetivo de garantir os direitos à educação, à saúde e à segurança social. Simultaneamente, é um período que coloca em causa alguns dos direitos sociais anteriormente adquiridos.

As alterações verificadas na Educação de Adultos como resultado das alterações das políticas públicas levam a que a esta não esteja limitada somente à educação formal. Perante esta situação, abrem-se novos espaços, nos quais se aprende e surgem também novas entidades na promoção de diferentes ofertas educativas. Neste sentido, há a valorização de diferentes espaços, formas e tempos de aprendizagem.

## **2.4. Modelos educativos de pessoas adultas e as suas repercussões**

Para Sanz Fernández (2006), durante o século XIX e XX, a Educação de Adultos está assente em três modelos: “*o modelo recetivo alfabetizador*”, o “*modelo dialógico social*” e o “*modelo económico produtivo*”. No entender de Cavaco (2009, p.99), estes três modelos correspondem a três tipos de lógicas nas práticas de Educação de Adultos: “*a lógica da compensação, notória no modelo alfabetizador; a lógica da emancipação, predominante no modelo dialógico social e a lógica da gestão de recursos humanos, preponderante no*

*modelo económico produtivo*”. No entanto, de acordo com a autora *o mais frequente é a interpelação entre as várias lógicas, originando situações de hibridismo conflitual* (Ibid., p.163).

De acordo com Sanz Fernández, estas três categorias *só serão úteis se as tomarmos como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar análises e práticas posteriores*, como forma de promover as aprendizagens sobretudo em contexto escolar. De acordo com o autor, *o modelo recetivo alfabetizador foi o modelo predominante durante todo o século XIX e grande parte do século XX*, e surge na etapa de massificação da educação. Ao longo da história o conceito de alfabetização nem sempre foi entendido do mesmo modo. Até ao século XIX ler, escrever e contar eram ensinados separadamente. Segundo Sanz Fernández (2006), uma pessoa podia saber ler, mas não saber escrever. Neste quadro, os que só sabiam ler, só estavam preparados para reproduzir mensagens. Assim, *a alfabetização leitora era dirigida a um coletivo muito mais recetivo que criativo* (Ibid., p.29). Na verdade, o modelo alfabetizador de adultos: (...) *restringiu os seus objectivos à satisfação das necessidades literárias mínimas procuradas pelas pessoas adultas, (...) este modelo seleccionou a conceção mais simples, mais elementar e mais básica* (Ibid., p. 28).

#### **2.4.1. Modelo alfabetizador**

O modelo alfabetizador durante o século XX restaura a diferença entre o “*recitare*” e o “*legere*”. Onde “*recitare*” é um exercício que leva à leitura em voz alta, coordenando os sentidos externos de voz e ouvido. Neste modelo era valorizado o processo mecânico de memorização como aprendizagem e receção de determinados códigos. Já no “*legere*” há uma *interação entre o texto e a mente do leitor*. Neste sentido, o “*legere*” é uma leitura silenciosa, que leva a pensar e refletir, *um exercício inteligente que ajudava a pensar e a estudar em solitário* (Sanz Fernández, 2006, p.31).

Neste seguimento, o modelo alfabetizador recetivo foi reproduzido nas escolas primárias ao fomentar a obediência. É de salientar que *o modelo escolar foi o modelo que predominou na Educação de Adultos durante todo o século XIX e grande parte do século XX, de forma que os espaços alfabetizadores de adultos foram decaindo e a escola assumiu a liderança desta tarefa não só com as crianças, como também com os adultos* (Sanz Fernández, 2006, p.33).

Estudos realizados por teóricos da educação de adultos da Universidade de Barcelona, da Universidade de Las Palmas e do Instituto Frónesis, e posteriormente descritos por Sanz Fernández, sugerem que o modelo alfabetizador dirigido aos adultos não obteve os resultados esperados, consequência de diversas situações que devem ser consideradas:

- *É um modelo de alfabetização associado à escola, confunde a alfabetização como promoção acadêmica com a alfabetização como promoção social. (...) e esquece a sua dimensão social;*
- *A alfabetização, segundo este modelo, tem estado focada em facilitar a possibilidade de ser educado mais que a possibilidade de aprender. (...) uma estratégia para disciplinar a população adulta do que uma estratégia para estimular o seu potencial criativo;*
- *O modelo alfabetizador escolheu pessoas adultas em situação de exclusão social. (...) Os resultados foram meros reprodutores da situação desigual existente.*
- *A única aprendizagem que se toma em consideração é o ensino formal que se realiza na sala de aula. Desvaloriza-se a experiência prévia que as pessoas possam ter ou a aprendizagem que tem lugar noutros contextos (Sanz Fernández, 2006, pp.38-39).*

Perante a ineficácia do modelo de alfabetização recetivo dirigido aos adultos, as grandes campanhas de alfabetização não tiveram o êxito esperado. Com o intuito de colmatar esta falha na educação de pessoas adultas, surge um novo modelo educativo para o público adulto, denominado de modelo dialógico social.

#### **2.4.2. Modelo dialógico social**

O modelo dialógico social surge na metade do século XX através do qual é dada primazia à *aprendizagem em detrimento do ensino*, estando centrado nas competências sociais. Surgem assim novos espaços de aprendizagem, deixando de ser o espaço escolar o único referencial de aprendizagem. É um modelo que de acordo com os *autos transcende a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem e a via académica como caminho exclusivo de formação* (Sanz Fernández, 2006, p. 40).

No modelo dialógico social é recuperado a figura do leitor em contraste com o recitador ou “*legere*”. A leitura é reflexiva, o leitor “interioriza, o que conduz à ação social”. Deste modo, *o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido (Ibidem)*. Estes processos de aprendizagens ultrapassam as aprendizagens de competência literárias. No referido modelo intervêm muitos elementos da tradição popular, através do qual há uma forte ligação com cultura popular e as suas tradições.

Nesta perspetiva e de acordo com Sanz Fernández, o modelo alfabetizador de Paulo Freire insere-se nesta corrente de leitura reflexiva, por meio da qual se aprende *a soletrar, mas também aprender a pensar o mundo* (Sanz Fernández, 2006, p.33).

De acordo com o modelo dialógico social, as aprendizagens têm um caráter social. As aprendizagens começam nas relações sociais dos indivíduos e repercutem-se em todas as dimensões, prolongando-se pela vida. Neste domínio, o modelo dialógico social, além do desenvolvimento de competências académicas, desenvolve o pensamento crítico, o diálogo, a troca de experiências e de opiniões. Nesta perspetiva, de acordo com Sanz Fernández (2006), este modelo pode ser caracterizado por:

- Ofertas educativas adequadas à procura dos adultos;
- Orientação ou reorientação de capacidade de aprendizagem;
- Reconhecimento de que as aprendizagens acontecem em todos os contextos;
- Aprende-se agindo;
- Reconhecimento de que as pessoas já trazem conhecimento e competências;
- A aprendizagem não é dirigida para colmatar deficiências e sim desenvolver potencialidades;
- Acesso às ferramentas da cultura, bem como às da cultura digital;
- Transmissão conhecimentos num contexto igualitário;
- Ampliação o conceito de formação básica e reformula o conceito de alfabetização;

Nesta linha, enquadra-se o pensamento de Canário onde este modelo favorece a participação individual, favorece a autonomia dos indivíduos e dos grupos originando um público crítico e com consciência política (Canário, 2000, pp.76-77).

### 2.4.3. Modelo económico produtivo

O terceiro modelo, o modelo económico produtivo, tem como característica a formação que visa a responder os novos desafios laborais. Neste contexto, a produtividade e a competitividade dos agentes económicos baseiam-se na sua capacidade de gerar, processar e aplicar os conhecimentos de forma eficaz. Na sociedade do conhecimento, surgem novos desafios em termos de qualificação e formação, o que tem levado a um aumento significativo da procura educativa pelos adultos. Os objetivos das aprendizagens são essencialmente de caráter económico, e regista-se a tendência para a mercadorização da educação.

Nesta ordem de ideias, a aprendizagem é uma mercadoria que podemos manipular, dirigir, organizar, sendo as pessoas responsáveis por investir na sua formação. Fenómeno designado de “privatização da aprendizagem” (Finger, 2008, p. 26). Verifica-se que, quando os Estados não podem suportar a formação será o mercado a assumir esta responsabilidade, surgindo as ofertas formativas como se tratasse de mercadorias. Nesta situação as ofertas estão reduzidas às necessidades do mercado. Esta necessidade surge numa sociedade voltada para o desenvolvimento económico que privilegia o relacionamento de conhecimento especializados e ligados à tecnologia, onde as formas de trabalhar são constantemente alteradas, obrigando os profissionais à “reciclagem”, a procurarem formação no sentido de aquisição de novas competências. De acordo com Sanz Fernández,

*A rápida conversão do conhecimento em tecnologia está constantemente a transformar as ferramentas com que trabalhamos e, portanto, a gerar constantemente novos perfis laborais (...) Nestas novas circunstâncias em que se move o modo de produzir, sabe-se que a formação inicial é, sob qualquer prisma, insuficiente e que é necessária uma formação em exercício ao longo da vida laboral (2008, pp.91-92).*

A este propósito, convém destacar que as gerações mais novas são as que mais procuram formação, não por deficiência académica, mas devido aos novos desafios que se impõe a nível laboral. Este fenómeno é denominado por “efeito Matheus”, pois

*o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber e mais lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de*

*aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem de aprender* (Sanz Fernández, 2008, p. 90).

Para Cavaco, os três modelos anteriormente descritos *permitem sistematizar e enquadrar a evolução das políticas educativas defendidas pela UNESCO, no âmbito da alfabetização e da educação de base de adultos (...) dado que evidenciam a influência destes três modelos, por vezes, num registo de predomínio de um modelo sobre os restantes, outras vezes, num registo marcado pela coexistência de vários modelos* (Cavaco, 2009, p.88).

## **2.5. O movimento da Educação Permanente**

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciências, desde a sua criação em 1946, tem dado uma atenção especial à Educação de Adultos, inicialmente no que concerne à alfabetização de adultos e educação básica de adultos. Em 1949, sob o patrocínio da UNESCO realizou-se na Dinamarca a primeira conferência internacional de educação, onde foi enfatizado o papel cívico da Educação de Adultos, atribuindo-lhe, segundo Bhola o *papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperanças aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade* (Bhola, 1989 in Canário, 2000, p.12).

Em Paris, a partir das décadas de 1960/1970, a UNESCO iniciou um processo no sentido de reunir as diferentes práticas e processos de educação não formais na Educação de Adultos. Este foi um trabalho marcante para o pensamento sobre a educação e, em decorrência surge o conceito de Educação Permanente ou “lifelong education”. Segundo Finger e Asún, a ideia da Educação Permanente passa por *criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender (...) uma sociedade de aprendizagem, em que todas as pessoas aprendam continuamente*. Neste contexto a Educação Permanente deve ser compreendida como: *um movimento institucional, um projeto, político-institucional, mas nunca como uma pedagogia*. Para os autores, a Educação Permanente deve ser entendida como sendo *um meio para a humanização do desenvolvimento* (Finger e Asún, 2003, pp.30-31). Os autores referem ainda que a Educação Permanente:



*(...) forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul. Além disso a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política - e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global (Finger & Asún, 2003, p.34).*

Para os autores anteriormente citados, a Educação de Adultos na Europa está orientada para a “*emancipação e compensação*”, sendo o seu principal objetivo proporcionar uma educação aos adultos não escolarizados – uma ideia claramente modernista que aspira a uma educação para todos, não apenas para as elites. Numa primeira fase, o interesse na Educação de Adultos era mais evidente na Europa devastada pela guerra, mas a partir dos anos de 1950 este interesse deslocou-se para outros países marcados pela pobreza e pelo elevado número de analfabetos.

No relatório final, resultado da segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos que decorreu em Montreal, ocorre uma alteração. Dá-se relevância ao papel da Educação de Adultos nos processos de desenvolvimento económico a nível global. A partir deste momento o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da Educação de Adultos no terceiro mundo. Posteriormente a Educação de Adultos evoluiu, acompanhando os diferentes movimentos sociais, culturais e mais tarde ecológicos. Nesta ordem de ideias, e de acordo com estudos de Cavaco, Paulo Freire, refere que *a Educação Permanente não surge por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas* (Freire, 1984 in Cavaco, 2009, p. 116).

## **2.6. As campanhas de alfabetização da UNESCO**

É de realçar o papel da UNESCO no campo da Educação e Formação de Adultos na década de 1960, marcado numa primeira fase pelas Campanhas de Alfabetização que contribuiu para que a Educação de Adultos e alfabetização fossem entendidos como sinónimos de educação (Canario, 1999, in Cavaco, 2009).

No entanto, as políticas de alfabetização e Educação de Adultos registam uma evolução nos discursos políticos que surgem no âmbito das várias Conferências da UNESCO.

Cavaco (2002) sugere que entre a I e a IV Conferências de Educação de Adultos houve alterações, dado que se passou:

- da preocupação com a alfabetização literal, para um discurso sobre a alfabetização funcional;
- da preocupação com os analfabetos para a preocupação com os iletrados;
- da preocupação com os analfabetos para um discurso centrado nos grupos desfavorecidos no acesso à informação.

Na década de 1970, a UNESCO publicou o relatório “Aprender a Ser”, que foi considerado por muitos como o documento educativo mais importante, um ponto de viragem na forma de conceber o processo educativo das pessoas adultas. Neste documento era valorizada a Aprendizagem Permanente, em detrimento de uma lógica cumulativa e escolar de aprendizagem.

No entanto, nos finais dos anos de 1970 surgem várias críticas à Educação Permanente. Uma delas prende-se com a questão de que a Educação Permanente pressupõe humanização, sem questionar a ciência e a tecnologia. Uma outra relaciona-se com a aceitação das experiências não formais, mas tem-na confinada numa estrutura formal e institucional. Uma terceira crítica é que a mesma não possui uma base epistemológica ou pedagógica, rege-se por um conjunto de princípios filosóficos tendo por base pressupostos ideológicos. Uma última crítica prende-se com a confusão de conceitos como educação, formação e aprendizagem, aprendizagem individual e coletiva. Se, por um lado, destaca a individualização da aprendizagem adaptada às diferentes necessidades, por outro, valoriza o coletivo, a democracia e a cidadania (Finger e Asún, 2003, pp.33-34).

Na opinião de Canário, analisando o campo das práticas educativas, este movimento veio progressivamente a revelar algumas limitações, dado que reduziu a Educação Permanente ao período pós escolar; confundiu formação profissional com escolaridade obrigatória “perpétua”; bem como promoveu a não valorização dos saberes experienciais. Estas limitações são totalmente contraditórias com o conceito de “*aprender a ser*” que está na base da Educação Permanente (Canário, 2008).

No entender de Finger e Asún, não obstante estas limitações, a Educação Permanente *foi decididamente o momento federador da educação de adultos. (...) a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política. (...) e, mais*

*importante do que isso, uma identidade internacional e institucional* (Finger e Asún, 2003, p34).

A expressão de Educação Permanente deixa de ser utilizada nos finais dos anos de 1990, adaptou-se então para uma visão economicista, onde são valorizadas a gestão de recursos e do capital humano, *inerentes às exigências do mercado de trabalho num mundo globalizado* (Cavaco, 2009).

A UNESCO neste seguimento abandona o conceito de Educação Permanente e passa a utilizar a expressão Aprendizagem ao Longo da Vida.

## **2.7. Aprendizagem ao Longo da Vida**

No final dos anos noventa, como consequência das grandes transformações políticas, económicas e sociais, é necessário repensar a formação das pessoas, mais propriamente a Educação de Adultos, tendo em conta uma perspetiva mais adequada às características da sociedade moderna.

Enquanto na Educação Permanente as bases estavam assentes numa visão humanista, a *Aprendizagem ao Longo da Vida* é vista sob outro prisma, nomeadamente (...) *numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego* (Cavaco, 2009, p.119).

A Aprendizagem ao Longo da Vida pressupõe a aprendizagem como uma responsabilidade individual, onde cada um, de acordo com as suas expectativas de vida, deve assumir os seus objetivos, visando a aquisição de saberes, aprendizagens, competências e conhecimentos. Deste pressuposto, decorre que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida está associado a ideia de responsabilidade individual *em que a própria pessoa é responsável pela sua própria formação e pela sua própria aprendizagem* (Melo, 2008, p. 109).

Como resultado, na V Conferência da UNESCO, os documentos oficiais revelam *mudanças de conceito, de pressupostos, e orientações, induzindo a uma mudança de práticas*. Também a chamada Educação de Adultos é agora designada por Educação e Formação de Adultos. Surgem então novos conceitos como competências em substituição

dos saberes e do conhecimento. No entanto, para Cavaco *o discurso sobre a abordagem da Aprendizagem ao Longo da Vida é ambíguo*: por um lado, as novas orientações transmitem a ideia de rutura com o discurso anterior, por outro, surgem referências que permitem dar continuidade às orientações da Educação Permanente (Cavaco, 2009, pp. 118-119).

Na V Conferência da UNESCO, aparecem também contradições acerca do analfabetismo, onde o discurso varia entre o reconhecimento de saberes adquiridos pela via experiencial e a negação destes mesmos saberes. Nesta linha de orientação, o Estado assume um novo papel na Educação e Formação de Adultos (*Ibid.*, p.121).

Esse novo papel está orientado para as parcerias, delegando a sociedade civil e ao setor privado uma maior responsabilidade. Neste sentido:

*(...) a Educação de Adultos está a ser privatizada por estar a tornar-se uma necessidade óbvia e universal, uma necessidade na qual se participa voluntariamente e individualmente. Aprender está a tornar-se uma questão privada ou puramente pessoal, assim se abandonando todas as suas dimensões coletivas, enquanto que, paralelamente, esta tendência é reforçada pela pressão do mercado para a privatização, pois a educação de adultos deixou de ser da responsabilidade da administração pública e passou para a de corpos privados (p. ex., organizações de caridade ou lucrativas) (Finger e Asún, 2003, p.111).*

Com o novo papel do Estado e progressiva privatização, a alfabetização e educação de base adultos serão gravemente afetadas e *a existência de uma oferta educativa de qualidade não é suficiente para assegurar o direito de todos à educação* (Cavaco, 2009, p.127). Como anteriormente referido, para os autores Finger e Asún (2003), *a erosão do Estado não significa necessariamente o fim da Educação de Adultos, mas significa certamente o fim de uma agenda de educação pública como parte de um projeto de desenvolvimento social* (p.103).

Por outro lado, Sanz Fernández analisa a diminuição do papel do Estado e a privatização, sob a seguinte perspetiva:

*(...)o mercado não fará uma oferta social massiva, como tinham feito os Estados até ao momento atual, mas farão uma oferta restringida às próprias necessidades do mercado. Pelo que o modelo de formação orientado para a produtividade estará afetado por uma dualização caracterizada de “efeito Mateus” que supõe*

*que aquele que mais tem mais terá e aqueles que têm menos continuarão a ter menos no futuro* (Sanz Fernández, 2006, p.80).

Segundo os estudos de Cavaco (2009), o Livro Branco sobre Educação e Formação “Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva”, lançado pela Comissão Europeia em 1995, leva-nos a uma melhor compreensão do discurso da UNESCO, apresentado na V Conferência. O Livro Branco destaca a importância que a Educação e a Formação profissional têm ao nível económico, no acesso ao emprego e na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Destaca-se a intervenção da sociedade civil com a diminuição do papel do Estado no domínio da educação e formação.

Deste modo, o discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida pressupõe uma aprendizagem que acontece desde que se nasce até à morte. Enquanto a Educação Permanente visava a promoção social, cultural e cívica, na Aprendizagem ao Longo da Vida os objetivos estão voltados para a produtividade e inserção no mercado de trabalho, reconhecendo-se e valorizando-se as aprendizagens não formais e informais que são desenvolvidas ao longo da vida (Cavaco, 2009, pp. 1128-131).

No sentido de minorar a problemática referente às políticas de Educação de Adultos, na sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos promovidas pela UNESCO (CONFITEA VI), o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos traça novas linhas de ação para a implementação na próxima década de novas políticas públicas neste campo específico.

De acordo com as reflexões sumárias resultantes do Relatório Global desta conferência, salienta-se a Educação de Adultos como um papel determinante na necessidade de promover a participação das pessoas marginalizadas e desfavorecidas como os povos indígenas, as populações rurais, os migrantes e as minorias. O Relatório salienta que é necessário convencer os que mais beneficiariam dos programas de Educação de Adultos, de que a educação é um fator-chave para a erradicação da pobreza e que poderá melhorar de forma substancial as suas vidas e as suas oportunidades. Neste documento é referenciada a existência de diferentes políticas educativas no campo da Educação de Adultos, uma vez que esta apresenta diferentes modalidades, diversidade de práticas, finalidades, formas e métodos, sendo visível a fragmentação e não a coerência. O Relatório aponta também para os baixos investimentos na área de Educação de Adultos, o que

contribui para as dificuldades de argumentação e de se convencer os governos sobre a importância de investimentos maiores.

Os relatórios sínteses nacionais e regionais mostram que não foram dados os passos necessários para a efetivação da Educação de Adultos, o que dificulta a integração da Educação ao Longo da Vida nas políticas públicas da educação, quer a nível nacional como internacional.

De acordo com as reflexões sumárias, faltaram abordagens mais integradas para o real desenvolvimento nos mais diferentes aspetos como a economia, a sustentabilidade, o desenvolvimento da comunidade e o desenvolvimento pessoal. Não deixa de ser significativo a grande participação do setor privado orientado para o mercado, bem como, o aumento da participação de organizações da sociedade civil. Estas intervenções revelam a falta de investimento do Estado nas políticas de Educação de Adultos. A necessidade de enfrentar a atual crise financeira, bem como de garantir um futuro global baseado no conhecimento e na justiça, fornece um contexto propício ao fortalecimento das ações de apoio à aprendizagem e Educação de Adultos.

O relatório também enfatiza o papel dos Educadores/Formadores de Adultos, onde estes devem demonstrar os resultados do seu trabalho de modo a garantir apoio para sua realização.

Outro dado retirado deste documento é que no planeta existem 774 milhões de adultos sem competências básicas de alfabetização, sendo que 2/3 destes adultos são mulheres. Neste contexto, o relatório resultante da CONFINTEA VI pode servir como um ponto decisivo para a Educação de Adultos. A necessidade de enfrentar a atual crise financeira, bem como de garantir um futuro global baseado no conhecimento e na justiça, fornece um contexto propício ao fortalecimento das ações de apoio à aprendizagem e Educação de Adultos.

Em modo de conclusão, a CONFINTEA VI apela aos Estados um maior envolvimento na promoção da Educação de Adultos. Os governos devem aumentar a sua contribuição e participação. Sob novos moldes devem também mobilizar o setor privado e a sociedade civil, estabelecendo uma plataforma de entendimento com papéis e responsabilidades de forma clara e inequívoca (UNESCO 2010, pp.119-123).

Segundo a análise de Barros (2013), os objetivos, as inquietações e as implicações decorrente destas Conferências permitem reconhecer a necessidade de estabelecer a educação de adultos no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, *como um meio de coesão social e enquanto ferramenta que permite contrariar a exclusão social* (Barros, 2013, p. 83).

## **2.8. Marcos históricos da Educação e Formação de Adultos em Portugal**

No sentido de conhecer os percursos da Educação de Adultos em Portugal julgamos pertinente lançar um olhar ao passado e à sua história, identificar suas políticas ou a falta destas, de modo a compreender melhor o momento que vivemos quanto à Educação de Adultos.

A Educação de Adultos em Portugal é um campo historicamente marcado e influenciado por ideais políticos e sobretudo pelas poucas medidas estatais dedicadas a este setor. De acordo com Lima a Educação de Adultos além do desenvolvimento tardio, não tem sido valorizada no sistema educativo público encontrando-se muitas vezes esquecida, *sem lugar no quadro das políticas educativas ou objecto de uma presença apagada e intermitente, em geral marcada por ausências, descontinuidades e abandonos* (Lima, 2008, p.32).

Para Rothes (2000), as medidas tomadas no campo da Educação de Adultos *sempre assumiram o modelo escolar, quer pelo objetivo de colmatar os fracassos da escolarização inicial, quer pelos métodos adoptados, no essencial decalcado daquele modelo* (Rothes, 2000, p. 159).

Segundo Rómulo de Carvalho (1986), em Portugal as primeiras iniciativas relativas à Educação de Adultos são datadas de 1815, com o surgimento do “*ensino mútuo*” que criou escolas nos quartéis, com o propósito de alfabetizar os mancebos no cumprimento do serviço militar. Este acontecimento pode ser considerado como pioneiro na Educação de Adultos em Portugal, tendo em vista o combate ao analfabetismo extraordinariamente elevado na população portuguesa.

No seguimento das ações visando a Educação de Adultos, nos finais do século XIX, surgem iniciativas associativas e de Educação Popular em coletividades locais, cooperativas, grêmios ou clubes, e também através da ação da igreja. Algumas iniciativas recebem apoio estatal. No entanto, estas medidas são insuficientes para modificarem o panorama educativo da população adulta portuguesa.

### **2.8.1. Do Estado Novo ao 25 de abril**

No período correspondente à Primeira República (1910-1926), o associativismo popular foi alargado aos grupos cénicos, associações filantrópicas, entre outras, e atinge grande relevância, algumas com grande atividade no campo da Educação Popular e alfabetização. Com a instauração do regime ditatorial (1926-1974), as iniciativas de Educação Popular são interrompidas e impõem-se medidas restritivas quanto às iniciativas associativas. A ausência de democracia e o controlo da sociedade civil limitaram de forma radical as iniciativas cívicas e culturais. Como refere Fernandes:

*Privados da democracia política, a perseguição, o isolamento e a luta pela simples sobrevivência vão afectar a vocação inicial das associações a sua dimensão cívico-cultural. Porque resistir é difícil, são sobrevalorizadas as actividades recreativas e desportivas em detrimento das actividades de educação cívica e da perspectiva emancipatória que animava a vida e o projeto das associações. Mais, mecanismos de controlo interno, ditados pelos órgãos de direcção, vão em nome da sobrevivência sufocar ou impedir manifestações minoritárias de resistência e inovação. É a instalação de um conservadorismo generalizado no seio das associações a par da alienação provocada na sociedade portuguesa pela cultura oficial (Fernandes, 2003, pp. 169-170).*

De certa forma, o analfabetismo era visto como um aliado do sistema vigente, a política educativa manteve as populações rurais isoladas a todos os níveis. Das várias medidas tomadas após o golpe de estado de 1926 assinalam-se o encerramento das escolas que asseguravam a formação dos professores do ensino primário, a escolaridade obrigatória de seis anos implementada sob os auspícios da República que é reduzida para três anos e as escolas primárias com um número inferior a quarenta e cinco alunos são encerradas. Estas medidas educacionais tomadas durante o governo totalitário, agravaram o



isolamento cultural das populações rurais e mantiveram a população portuguesa no geral, num nível escolar bastante baixo (Melo e Benavente, 1998).

De acordo com Melo e Benavente (1998), a Educação Popular regressa nos anos de 1950 com o Plano de Educação Popular dirigido à Educação de Adultos, através da Campanha de Educação de Adultos. Esta campanha tem início em 1952 e prolongou-se até 1956, sendo um dos objetivos *adaptar o analfabeto à vida moderna e defendê-lo de falsas ideias e perigosos mitos* (Melo e Benavente, 1998, pp. 28-29).

Segundo Candeias (2001), com o desenvolvimento das indústrias surgem novos polos de atividade económica e política que atraem homens e mulheres em busca de um futuro mais promissor. Assim, *ir para a cidade, Colégio, e para as Américas, eis o que cada vez mais se encontra por detrás e como resultado das escolas e da alfabetização informal do antigo regime* (Candeias, 2001, p. 30).

Esta Campanha de Educação de Adultos era dirigida por várias comissões que estavam divididas em várias seções. Esta iniciativa era apoiada sobretudo pela Igreja católica que manteve ações de Educação e Formação e contemplou áreas como, a educação moral e religiosa, a formação cívica, familiar e sanitária e a História de Portugal. No entanto, o resultado deste ensino de princípio endoutrinador teve pouca incidência na solução do problema relativo ao analfabetismo da população portuguesa. Estes resultados não são de admirar, visto serem objetivos de um governo pouco ou nada interessado na promoção cultural dos trabalhadores, pois através destas ações poder-se-á *por em perigo a ordem fascista* (Melo e Benavente, 1998, pp. 28-29). Neste processo e de acordo com Rothes (2004),

*o Estado centraliza em si as atividades neste domínio, claramente marcado por um paradigma escolar, visível não só nos programas ministrados, idênticos aos do ensino primário para crianças, mas também no recurso aos seus agentes de ensino, muitas vezes de forma coerciva e sem nenhum enquadramento formativo* (Rothes, 2004, p.61).

A problemática da Educação de Adultos em Portugal só é reconhecida com a reforma Educativa de Veiga Simão, quando em 1971 é criada a Direção Geral de Educação Permanente. Esta política educativa teve a finalidade de promover a democracia,

desenvolvimento, liberdade e igualdade de oportunidades e é nitidamente influenciada pela proposta de Educação Permanente instituída pela UNESCO.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de Setembro, Art. 17.º - 1:

*Incumbe à Direcção-Geral da Educação Permanente promover, coordenar e difundir, em colaboração com os demais serviços do Ministério e outras entidades públicas ou privadas, a educação extraescolar e as atividades de promoção cultural ou profissional, tendo nomeadamente em consideração a população adulta.*

*Compete ainda a esta Direcção-Geral uma acção supletiva do ensino básico, fomentar a criação de bibliotecas educativas e de casas de cultura que contribuam de modo especial para o progresso social e cultural do meio e promover a difusão generalizada de obras literárias e artísticas.*

Para Rui Canário (2008), os ideais proclamados pelo movimento de Educação Permanente não surtiram os efeitos esperados. Para o autor, a não concretização dos ideais deve-se a três efeitos “perversos”, não deixando que o conceito de Educação Permanente atinja o pressuposto de princípio reorganizador. Em primeiro lugar, isto acontece devido à redução da Educação Permanente ao período pós escolar, como sinónimo de Educação de Adultos; em segundo lugar, devido a má interpretação do processo de formação permanente e a perpetuidade da escola, e finalmente devido à desvalorização dos saberes não adquiridos pelas vias formais, o que contraria o conceito de “aprender a ser” (Canário, 2008, pp.88 -89).

Na opinião dos autores de Rothes (2004) e Canário (2008), estas iniciativas, além de tardias, reforçam a ideia da educação permanente com uma lógica escolar, a qual podemos associar ao modelo recetivo alfabetizador de Sanz Fernández (2008). O modelo recetivo alfabetizador poderá ter sido uma das principais razões para o insucesso. De acordo com Sanz Fernández,

*este modelo que por estar ligado à escola, confunde, a alfabetização como promoção académica com a promoção social. (...) segundo este modelo tem estado focada em facilitar a possibilidade de ser educado mais que a possibilidade de aprender (Sanz Fernández, 2008, p. 81).*

O contexto das iniciativas descritas anteriormente demonstrou ser pouco aliciente, e os resultados obtidos foram pouco significativos.

### **2.8.2. De abril de 1974 à atualidade**

No sentido de organizar um quadro que reflita as transformações e os pontos de viragem na evolução da Educação de Adultos em Portugal, é definido um marco significativo: o fim da ditadura com o 25 de abril de 1974, devido às mudanças políticas, culturais e ideológicas que aconteceram no país e marcaram a sociedade portuguesa.

No entender de Rothes (2000), a análise das políticas educativas para a Educação de Adultos ganha um sentido relevante quando inseridas num determinado contexto social e histórico. Neste sentido, o pós 25 de abril é um período fértil para este tipo de estudo, época procurou a democratização do país e tentou consolidação da rede pública de Educação de Adultos (Rothes, 2000, p. 160).

Na sequência do golpe militar, que em 25 de abril de 1974 depôs o regime ditatorial, seguiu-se de imediato uma mobilização popular sob diferentes formas. Neste período pós revolução, a participação e o envolvimento dos portugueses a nível social, cultural e política aumentaram. No campo da Educação de Adultos, este período esteve associado às intervenções de Educação Popular com o ressurgir das associações populares anteriormente silenciadas ou aniquiladas durante o Estado Novo. Assim, *este movimento envolve diferentes grupos sociais de diferentes regiões e atinge diferentes áreas sociais, entre as quais a educação* (Guimarães, 2011).

O país vivia um período histórico em que tudo parecia possível às massas populares. A população organizou-se em centenas de associações e coletividades com a finalidade de encontrar uma solução imediata para os problemas herdados de vários séculos. Para Canário (2006), este período marca a “idade de ouro” da Educação e Formação de adultos. O 25 de abril pôs termo a quase meio século de regime ditatorial e o fim da ditadura trouxe consequências a todos os níveis da vida económica, social e cultural do país. Neste período surge um forte movimento popular resultante de uma paralisação temporária do poder exercido pelos patrões, da neutralização das forças policiais e da fragmentação do poder militar. Como consequência surgem diferentes iniciativas em matéria de Educação

Popular. As dinâmicas promovidas pelas associações e movimentos populares estavam a cargo de diferentes instituições que atuavam a nível local e regional. Para o mesmo autor, este movimento popular revelou uma dimensão de autonomia, dado que

*(...) constituiu um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões* (Canário, 2007, p. 14).

Nesta ordem de ideias, a expressão Educação Popular, é entendida como uma “*acção transformadora*” (....). É na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia, defende este autor (*Ibid.*, p. 14).

No entanto, estas iniciativas eram marcadas pela falta de *um fio condutor predeterminado e unificador* e estavam à margem de uma política estatal ou ação organizada da administração pública (Lima, 2008, p. 38).

Nesta fase inicial de democracia, predominaram as orientações da Direção Geral de Educação Permanente, que procurava dar respostas às iniciativas que surgiram no seio de movimentos de iniciativa popular. As dinâmicas promovidas pelas diferentes associações e movimentos populares durante este período estavam direcionadas sobretudo para a alfabetização, para projetos de animação cultural e socioeducativa, e para atividades de educação de base de adultos. No que toca às iniciativas oficiais é de salientar que não houve nenhum plano conjunto que se refletisse na reformulação escolar e *na criação de um sistema de Educação Permanente*. Isto foi devido à não existência de um sistema e política específica na Educação de Adultos. (Melo & Benavente, 1978).

Os autores que tenho vindo a referir realçam, com efeito, que a instabilidade governamental estabelecida não proporcionou a execução de um projeto governamental, dado que não houve reformulação do sistema escolar, nem criação de um sistema de Educação Permanente. Este centrou-se no Programa Nacional de Alfabetização onde *surgem dois tipos de novos fenómenos na alfabetização e, mais em geral, na Educação Popular:*

- a) As iniciativas tomadas pelos sucessivos governos provisórios;

- b) As diferentes iniciativas desenvolvidas a nível local pelas diferentes comissões, grupos culturais ou de educação popular que surgem um pouco por todo país (*Ibid.*, p.31).

Com a normalização política e constitucional que ocorre após 1976, há uma diluição das ações realizadas pela Direção Geral de Educação Permanente. Como refere Luís Rothes:

*A sua quase paralisia reflecte, aliás, uma inflexão nas orientações políticas para o setor formas de mobilização popular, que antes se procurava estimular, passam a ser encaradas com desconfiança. O recurso ao destacamento de professores do ensino regular denota a emergência de um mandato assente no reforço de escolarização de segunda oportunidade* (Rothes, 2003, p. 63).

### **2.8.3. Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos**

Com os planos anteriormente fracassados, o analfabetismo continuava a ser um grave problema em Portugal. Em 1979, na Assembleia da República foi aprovado por unanimidade, um projeto de lei para a erradicação do analfabetismo no país. Surgiu assim o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), que foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 387/79, de 28 de setembro, e apoiado pelo Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Adultos (CNAEBA).

Este Plano deveria traçar metas para a erradicação do analfabetismo em Portugal e retomar a centralidade do Estado na participação da Educação de Adultos em articulação com associações populares, dando especial ênfase aos projetos de desenvolvimento local. Este Plano pelo seu caráter inovador e pela forma como abordou a Educação de Adultos, pode ser visto como um dos aspetos mais positivos na história da Educação de Adultos em Portugal.

As metas do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos foram traçadas em duas fases de cinco anos cada, mas ficaram longe de ser concretizadas, tendo o Plano sido abandonado no final da primeira fase. Os apoios acordados com o ministério da educação, às associações de Educação Popular e de intervenção comunitárias, não foram

cumpridos, bem como outros acordos estabelecidos. Neste sentido, os resultados esperados no combate ao analfabetismo ficaram aquém do esperado, revelando fragilidades como:

*as tendências excessivamente centralizadoras; a inadequação das metodologias, orientadas com base numa lógica escolar; os conteúdos não respeitavam os saberes nem a identidade cultural dos analfabetos* (Cavaco, 2009, p.168).

Quanto à Educação Popular, prevalece a lógica do controlo social e o modelo de ensino compensatório, tendo no *entanto a lógica dominante entre os políticos [assumido] um progressivo protagonismo e levou ao desinvestimento e abandono das medidas que tinham subjacente a lógica da educação popular* (Cavaco, 2009, p.170).

Resultado deste contexto de fragilidades, o Instituto Nacional de Educação de Adultos, que estava contemplado no Plano Nacional de Alfabetização, não chegou a ser criado e a política pública de Educação de Adultos continuou a não existir.

Entretanto, nesta década de 1970, os termos analfabetismo e alfabetização caem em desuso e passa-se a utilizar termos associados à escolarização compensatória como ensino recorrente, ou ensino noturno. Esta mudança de paradigma vai de encontro ao preconizado pela IV conferência da UNESCO (1985), na qual a preocupação passa da alfabetização, mais evidente nos países em vias de desenvolvimentos, para a educação de jovens e adultos pouco escolarizados, mais referidas nos países desenvolvidos, bem como o cumprimento da escolaridade obrigatórias.

Este período é marcado pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986 e pelas políticas educativas dos governos do Partido Social Democrata, nas quais *os políticos tentaram associar ao País uma imagem de modernidade e de convergência relativamente aos outros países da Europa* (Cavaco, 2009, p.157). É neste contexto de desenvolvimento que em 1986 é promulgada e publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de outubro, na qual é estabelecido o quadro legal de desenvolvimento do sistema educativo português. A LBSE definiu a Educação de Adultos como subsector, não tendo sido contemplado com um programa com características próprias. Neste sentido, a Educação de Adultos é enquadrada em torno de duas vertentes: o ensino recorrente, de cariz compensatório, e a educação extraescolar. Para Canário, a LBSE

*deveria ser designada de, com mais propriedade, como uma Lei de Bases do Sistema de Ensino e não do sistema educativo, dado o seu carácter duplamente redutor : a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com baixa qualificação escolar e/ou profissional* (Canário, 2006, p. 220).

Acrescenta ainda, que em termos de objetivos e estrutura, esta lei é muito semelhante à reforma de Veiga Simão, não acrescentando nada de novo ao anteriormente estabelecido em 1973 sobre a educação não formal.

De acordo com esta Lei, o artigo 19º contempla os jovens com a formação profissional, onde visa uma preparação para o mundo do trabalho através de aquisição de conhecimentos e competências profissionais, de modo a que possam responder às necessidades de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Este tipo de formação segue a lógica da economia e das exigências de mercado. É o raciocínio da formação orientada para o mercado, onde o *conhecimento se relaciona com a tecnologia nesta sociedade dominada pela velocidade da informação e do conhecimento, e não tanto da sabedoria* (Sanz Fernández, 2008, p. 91).

Relativamente a este assunto, Rothes afirma ser esta uma educação vocacionalista, voltado para a qualificação da mão-de-obra, que coloca a formação profissional como um instrumento essencial (Rothes, 2004, p. 66).

De acordo com a LBSE, o ensino recorrente é destinado aos adultos que não tiveram “oportunidade” de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade “normal”, tendo especial atenção a eliminação do analfabetismo (artigo 20º).

O ensino recorrente e a educação extraescolar, com o intuito de fomentar a igualdade de oportunidades no acesso educativo, não têm a mesma aceitação por parte dos adultos. O ensino recorrente tem o privilégio de possuir uma rede pública de ensino já estabelecida, complementado com métodos pedagógicos específicas. Entre as duas opções oferecidas, o ensino recorrente foi a oferta com mais procura por parte do público adulto.

O ensino recorrente como ensino compensatório, ou de segunda oportunidade foi a principal preocupação das políticas educativas no que concerne à Educação de Adultos. Para Lima esta oferta

*remete para uma escolarização de segunda oportunidade, predominantemente em escolas do ensino regular e através dos cursos noturnos, frequentados por um público em que predominam os jovens insuportados do ensino regular diurno (Lima, 2008, p. 41).*

Na sequência desta ideia, o mesmo autor sublinha que a Lei de Bases do Sistema Educativo contribuiu para a formalização e escolarização do setor da Educação de Adultos. Deste modo, revelar-se-á ineficaz no que diz respeito à Educação de Adultos. Em sentido abrangente, esta ineficácia deveu-se a diferentes razões; uma delas foi a sua lógica escolar de segunda oportunidade, onde para efetivar esta prática os professores foram recrutados ao ensino regular, adaptando para os adultos o modelo escolar. Este modelo não teve em consideração a heterogeneidade do público. Por outro lado, a população que frequentava estes cursos era predominantemente constituída por jovens adultos, que não tinham sucesso no ensino regular diurno. O modelo de ensino regular não motivou os alunos adultos, e o abandono do ensino recorrente por parte destes jovens adultos foi elevado. O mesmo autor defende que:

*As questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação, popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista de políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária, cujos maiores desafios foram identificados com a sua modernização económica e em termos de infra-estruturas, com a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia (Lima 2008, p.40).*

Ainda referente a Lei de Bases Canário argumenta que:

*Apesar da mudança de regime político e das experiências de Educação Popular que marcaram o período do 25 de abril, em termos conceptuais, a LBSE não acrescenta nada de substantivo ao que já fora estabelecido em 1973 (Canário, 2006, p.220).*

Com os financiamentos provenientes das ajudas da Comunidade Económica Europeia, há um incremento na qualificação da mão-de-obra. A formação profissional é o seu instrumento fundamental. Para Lima, esta *tende a ser assumida como uma via*



*autónoma e paralela face à educação e à formação geral, como revela incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas, face à procura de articulações com a lógica da educação popular e da educação de base* (Lima, 2008, p.41).

No que diz respeito a educação extraescolar, de acordo com o artigo 23 da mesma Lei, incluiu *actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal*. A educação extraescolar tem o apoio do Ministério da Educação, mas este não tem programas de desenvolvimento específicos, mecanismos de apoio financeiros ou recursos humanos para sua implementação. Neste sentido, a educação extraescolar é promovida por associações sem fins lucrativos e muitas vezes traduz-se em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural.

Neste cenário, com o reforço da escolarização a Educação Popular e o associativismo socioeducativo são desvalorizados perante a política dominante. No entanto, algumas sobreviveram e muitas delas evoluíram no âmbito, por exemplo, das Instituições Particulares de Solidariedade Social e das associações de desenvolvimento local. Outras atividades de Educação Popular são enquadradas em programas de desenvolvimento rural, de solidariedade social ou formação profissional. Nesta linha de ideias,

*(...)as perspectivas elitistas da democracia, associadas aos princípios da competitividade económica, que vêm influenciando a lógica da qualificação e da gestão dos recursos humanos, revelam a sua oposição a uma grande parte dos ideais, das realizações e do potencial da educação popular, antes favorecendo processos de aprendizagem individual aparentemente neutros e despolitizados, abordagens de ajustamento e de adaptação funcional aos imperativos do capital global* (Lima, 2008, p.43).

A Educação Popular, como educação dirigida à emancipação social, em determinados momentos históricos teve um poder reivindicativo junto dos governos. No entanto, com a erosão do Estado-providência ocorre a emergência do terceiro setor constituído por um grande número de organizações não-governamentais (ONG). Em meados da década de 1980 surgem novas associações que ocupam espaços alternativos, usufruindo de financiamentos de fundos europeus no âmbito do desenvolvimento regional e local, mas raramente com o objetivo de Educação Popular e de Educação de Adultos.

Outras associações, originariamente de vocação popular cultural e recreativa, evoluem para o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fornecendo diferentes serviços de natureza social e estabelecendo parcerias com organismos de segurança social. Assim, *[verifica-se] fenómenos de adaptação e de isomorfismo por forma a aumentar as possibilidades de financiamento das acções propostas e, através desse financiamento, a garantir a “sobrevivência” das próprias associações* (Lima e Afonso, 2006, p. 214).

Estudos realizados por Lima e Afonso (2006) evidenciam iniciativas populares de Educação de Adultos por diferentes associações, *mas raramente articuladas com programas e apoios oriundos da Educação de Adultos*. De acordo com os autores anteriormente referidos, *a construção incompleta e tardia do Estado-providência em Portugal não dispensou nunca as solidariedades e laços desenvolvidos no espaço da sociedade civil* (Ibid., p. 208). Almerindo Afonso segue a mesma linha de pensamento, quando reconhece que *a expansão do Estado-providência em Portugal, [ocorreu] num período em que nos países centrais já se vivia a sua crise e retracção* (Afonso, 1997, p. 136).

Assim, diferentes organizações que promoveram a Educação Popular, transformaram-se em organizações do terceiro setor, com prestação de serviços sociais e educativos e realizando parcerias com o Estado. Segundo Lima (2007), para alguns autores as Organizações Não Governamentais (ONGs) são entidades da Sociedade Civil e representam um setor dinâmico, assumindo um papel intermediário entre os movimentos sociais e o Estado. Nesta perspetiva, as lutas sociais de caráter reivindicativas são substituídas por um setor com capacidade de administrar os problemas sociais, ultrapassando o caráter burocrático do Estado e a sua crise fiscal, garantindo uma eficiência à semelhança do mundo empresarial influenciadas pelas relações de mercado.

Nesta ordem de ideias, o Estado transmitiu uma quota-parte das suas responsabilidades sociais ao terceiro setor onde as relações e *dependências são tão fortes que as torna mais parte do Estado do que da sociedade civil* (Lima, 2007, p. 66). Monteiro (2004), referenciado por Lima (2007), afirma que se verifica uma dependência financeira das instituições da sociedade civil, perante ao Estado. Ao se concentrarem em demasia perante as condições de sobrevivência económica, afastam-se dos objetivos de serviços aos mais necessitados.

Na agenda política nacional, o setor da Educação de Adultos continua a estar ausente dos discursos políticos e a não constar das agendas educativas nacionais. A este propósito, Rothes (2004) afirma que, na década que se segue à aprovação da LBSE, não há modificações com grande significado no que respeita às orientações essenciais no âmbito da Educação de Adultos em Portugal. Durante uma década, o cenário da Educação de Adultos em Portugal foi marcado por *uma não reforma, por uma progressiva perda de visibilidade, fragmentação e subordinação ao modelo escolar*. Em relação à formação profissional acreditava-se que *seria suficiente para resolver as baixas qualificações escolares e profissionais* (Cavaco, 2009, p.159). A este propósito, Lima (2008) afirma que, *o ensino recorrente, (...) e a formação profissional tendem agora a esgotar o sector, diluído e marginalizado, da Educação de Adultos, silenciando todas as restantes áreas de intervenção* (Lima, 2008, p.46).

Nesta sequência de crise existente no setor, em 1995 Partido Socialista no seu Programa Eleitoral introduz a Educação de Adultos no seu discurso político. Neste sentido, parte-se (...) *da constatação genérica da ausência de um sistema de Educação de Adultos, prometendo uma política de desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo. (...), prometem o renascimento da Educação de Adultos* (Lima, 2008, p. 46).

#### **2.8.4. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos**

Entre 1995 e 2002, os Governos Socialistas avançam com propostas visando o relançamento da política de Educação de Adultos. Nesta sequência, pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. No entanto, para Lima (2004), *optou-se por uma estrutura do muito económica e minimalista, remetendo importantes matérias para fases e decisões ulteriores* (Lima, 2004, p. 35). Para o autor, a política de desenvolvimento apregoada, foi subordinada à lógica que associa educação e a formação. Assim,

*As lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinados à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre outras vertentes educativas que estavam presentes nos projectos iniciais para a ANEFA. (...)*

*estamos perante uma lógica de mercado e de subordinação da educação a orientações pragmáticas, de empregabilidade, de emulação e de competitividade económica, princípio não apenas contrário a uma educação humanista, mas também orientação que está muito longe de se revelar eficaz em termos dos resultados que reclama* (Lima, 2008, pp. 48-49).

Esta lógica de mercado e de gestão de recursos humanos onde *o propósito da aprendizagem é diretamente económico e indiretamente social* obedece ao modelo económico produtivo proposto por Sanz Fernández (2006, p.76).

Neste seguimento, surge o programa S@ber+, da responsabilidade da ANEFA. A criação deste programa vem de encontro às rápidas mudanças e transformações que estão acontecer na sociedade portuguesa no mundo do trabalho. A integração de Portugal na União Europeia também influenciou as políticas de Educação e Formação de Adultos.

É constatado que as mudanças sociais ocorridas na Europa, quer ao nível nacional, quer ao nível da Comunidade Europeia, conduzem a políticas educativas com o intuito de colmatar as necessidades económicas e sociais que o momento apresenta.

Neste quadro social e de políticas educativas específicas, a formação profissional e a Aprendizagem ao Longo da Vida surgem como respostas adequadas às necessidades de desenvolvimento, com a promessa de responder à deficiente qualificação existente no país. O conceito de educação surge como uma variável económica, onde a exigência de modernização da economia, as novas tecnologias a competitividade e produtividade exigem trabalhadores com mais qualificações e competências.

De acordo com os estudos realizados por Guimarães (2009), vários documentos foram decisivos face à realidade económica que a Europa atravessava no momento. Um destes documentos foi o Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego publicado em 1994, onde são colocados em evidência problemas como o desemprego e a exclusão social. Neste documento a Educação e a Formação assumiram um papel relevante no desenvolvimento da sociedade do conhecimento e o desenvolvimento da economia. Publicado em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e Formação: Rumo à Sociedade Cognitiva apresenta a Educação, a Formação e a Aprendizagem ao Longo da Vida como uma estratégia para uma sociedade do conhecimento e a importância desta para o emprego (*Ibid.*, p. 164). Neste documento, a Educação e Formação ao Longo da Vida foram vistos

como fundamentais para ultrapassar e prevenir os problemas de desemprego e de exclusão social, encarados como dois grandes problemas da Europa.

O ano de 1996 foi consagrado Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida. O Livro Branco sobre a Educação e Formação exerceu uma grande influência no discurso apresentado na V Conferência Mundial da UNESCO (1997) e recupera a ideia da Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo esta uma estratégia que permite uma maior adaptação ao mercado de trabalho e consequentemente, um combate ao desemprego. Neste documento é evidenciado de forma clara a preocupação entre a Aprendizagem ao Longo da Vida e a evolução do mercado de trabalho, em função dos fins economicistas. Neste sentido, o documento indica que a sociedade exige reformas nos sistemas de ensino e formação que se destinam à promoção da empregabilidade. Desta forma é necessário adaptar o conteúdo do ensino e tornar possível que todos possam melhorar a sua formação (saber e saber-fazer), sempre que tal for necessário o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação (Comissão da Comunidade Europeia, 1995, p.18). De acordo com esta ideia, Canário, afirma que:

*Actualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de Educação/Formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de produtividade, competitividade e da empregabilidade (Canário, 2006, p. 42).*

A criação da ANEFA, do ponto de vista administrativo, dada a sua autonomia financeira, flexibilidade e capacidade inovadora, foi o passo mais significativo nas intervenções inerentes à Educação de Adultos e ficará associada a duas iniciativas essenciais. Uma é a construção de um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências direccionado aos adultos maiores de 18 anos. O Reconhecimento e Validação das Competências são realizados tendo como base um Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos e o desenvolvimento de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC). Os Centros que desenvolvem esta iniciativa são constituídos por entidades públicas ou privadas que contam com o apoio de fundos comunitários. Outra iniciativa de relevo foi o lançamento Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com dupla certificação, cuja organização apresenta

uma articulação entre formação de base e formação profissionalizante, e uma estrutura curricular inovadora (Rothés, 2004, p. 69). Como salienta Canário *esta articulação contraria a tradicional dissociação entre o escolar e o profissional, sendo este um dos aspetos mais inovadores deste novo tipo de oferta formativa* (Canário, 2002, p. 20).

### **2.8.5. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos**

A criação da ANEFA demonstrou a preocupação em elevar os níveis de qualificação da população adulta portuguesa. Deste modo em 2001 através da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro, a ANEFA implementa o Serviço Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Para a sua implementação, cria uma Rede Nacional de Centros de RVCC. De acordo com a referida Portaria, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretiza-se numa rede de centros articulados entre si. Concebe também um Referencial de Competências-Chave-Cursos de Educação e Formação de Adultos (Alonso et al, 2000); Referenciais de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional; e uma metodologia assentes numa lógica de balanço de competências e/ou Histórias de Vida.

Rothés destaca a importância do Referencial de Competências-chave. Para o autor a produção de um Referencial foi uma “*pedra-chave*” na consolidação de um campo unificado de Educação e Formação de adultos. O autor destaca ainda a importância do Referencial na construção de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Nesta sequência de ideias, o Referencial constituiu a base do desenho curricular, conceção e desenvolvimento dos Cursos EFA assentes numa abordagem por competências (Rothés, 2009, pp. 286-287).

Oliveira defende que, com a criação da ANEFA e com a consolidação do seu enquadramento legal, reaparece na sociedade portuguesa a esperança no desenvolvimento de iniciativas de Educação e Formação de Adultos (Oliveira, 2004, p. 91). Mas, a este propósito Cavaco refere que a criação dos Cursos EFA e o RVCC são ofertas oferecidas aos adultos e que enquadram-se *nas orientações definidas na Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu) e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) (Cavaco, 2009, pp.186-187).

No entanto, em 2002 com a mudança de governo, é declarada pelo governo de coligação de centro-direita (PSD e PP) a extinção da ANEFA e a sua integração na Direção-Geral de Formação Vocacional (Decreto Lei nº 208/2002, de 17 de outubro). Como salienta Barros, à semelhança do que tinha acontecido com o PNAEBA, também a criação da ANEFA parecia constituir um motor de mudança e uma lufada de ar fresco. Em ambos os casos, a implementação em contexto real ficou aquém das expectativas e, no caso da ANEFA, acabou por quebrar um ciclo inovador, situação que já se antecipava. (Barros, 2013, p.119). Prosseguindo com a mesma ordem de ideias, para Cavaco, a Educação de Adultos volta a estar fora dos discursos políticos e surge a *política de formação vocacional, quer de jovens, quer de adultos* (Cavaco, 2009, p.162).

Esta alteração antevê um enfraquecimento da Educação de Adultos, bem como o reforço das orientações vocacionalistas na Educação de Adultos. No entanto, as orientações políticas favorecem a manutenção das iniciativas anteriormente criadas. Neste quadro, ainda em 2002 é aprovado o Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, respeitante à integração entre as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida.

Neste sentido, publicado o Despacho Conjunto nº 1083, de 20 de novembro, que regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos, com dupla certificação, escolar e profissional, pretende-se proporcionar uma oferta de educação e formação destinado a públicos maiores de 18 anos com pouca qualificação e deste modo contribuir para redução do défice de qualificação, potenciando as condições de empregabilidade.

Esta oferta surge como uma oferta inovadora, diferentes das ofertas anteriormente voltadas para o público adulto. Alguns autores defendem que, no país, estes cursos constituem-se como um novo modelo de Educação e Formação de Adultos (Ávila, 2008; Cavaco, 2008; Guimarães, 2011). É uma oferta que reconhece e valoriza os conhecimentos adquiridos ao longo da vida; é inovadora no que concerne à certificação escolar e profissional e ainda devido aos percursos de formação flexíveis e integrados. A adesão a esta iniciativa é importante, resultado de uma grande campanha publicitária que a tutela promove ao nível nacional. As formas de divulgação dos cursos apresentados são diversas incluindo cartazes, folhetos e também se utilizaram programas de rádio locais como sugerido anteriormente por Couceiro e Patrocínio, (2002) no Relatório Nacional-Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001.

Em 2005 o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social apresentam publicamente o Programa Novas Oportunidades; os Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências são convertidos em Centros de Novas Oportunidades. O Programa Novas Oportunidades tem como objetivo alargar o nível mínimo de educação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.

Neste âmbito, em 2006, o Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I P (ANQ, I P), organismo de tutela ministerial conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação. De acordo com este decreto é missão da ANQ, I P, coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) passam a denominar-se Centros Novas Oportunidades (CNO).

Quando os Cursos EFA e o processo RVCC tiveram início, eram essencialmente realizados por organizações locais. O seu alargamento trouxe mudanças substanciais, quanto ao número de Centros Novas Oportunidades que será implantado por entidades públicas e privadas como Escolas Secundárias da rede pública, Instituto de Emprego e Formação Profissional e grandes empresas.

Segundo dados de Barros (20013), entre os anos 2000 e 2066 foram criados 96 Centros. Em 2007 são já 269 Centros Novas Oportunidades, em 2008 passaram para 459, e em janeiro de 2009 eram 455. Na verdade, segundo Ávila,

*Estes valores são bem reveladores de uma tendência de consolidação, e crescente expressão, deste modelo de educação e formação na sociedade portuguesa (Ávila, 2004, p. 19).*

Para Rui Canário (2002), o crescimento rápido e exponencial dos cursos EFA traduz-se num processo de massificação que não é evitável, como se torna necessário no quadro dos objetivos traçados como uma medida rápida de requalificação escolar e profissional de um elevado um número de adultos.

A rede de CNO cresce rapidamente, assiste-se à mobilização de muitos professores de escolas que se “transformam” em formadores no CNO e/ou dos Cursos EFA. A maioria destes novos formadores não possui qualquer formação de base sobre Educação e



Formação de Adultos. De fato, o reconhecimento de adquiridos experienciais e a validação de competências é um campo desconhecido.

A Iniciativa Novas Oportunidades articula as políticas de educação e formação e insere-se no projeto de desenvolvimento e modernização tecnológica com a finalidade de aumentar os níveis escolares de base da população adulta. Sob o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida, esta iniciativa permite aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos; através dela são reconhecidas as competências adquiridas em contexto informais que se processaram ao longo das suas vidas, pois o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assumem uma importância significativa, dado que surge como uma alternativa à formação profissional qualificante e de curta duração (Guimarães, 2009).

#### **2.8.6.O fim da ANQ E dos Centros Novas Oportunidades**

O Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro, extingue a ANQ, IP sendo as suas atribuições integradas na orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP (ANQEP). Pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, são extintos os Centros Novas Oportunidades, *acusados de certificar a ignorância, atribuindo valor às histórias de vida* (Pinto, 2012, p. 13). Nesse sentido, a mesma portaria cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) que pela presente legislação substitui a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO).

A extinção dos CNO não pode ser desligada do relatório realizado pelo Centro de Estudos e Gestão do Instituto Superior Técnico sobre a Iniciativa Novas Oportunidades, no qual se afirma que os resultados do processo de reconhecimento de competências tiveram um *impacto reduzido no emprego e nula repercussão nas remunerações* (Francisco Lima, 2012).

De acordo com a citada portaria, com esta alteração pretende-se:

*A rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional visa uma atuação mais rigorosa e exigente, designadamente nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, construída a partir de estruturas de*

*Educação e Formação que constituam uma garantia de qualidade ao nível das políticas de qualificação e de emprego e da Aprendizagem ao Longo da Vida.*

O quadro anteriormente descrito permitiu-nos resumir as políticas mais marcantes e que influenciaram a Educação e Formação de Adultos em Portugal nos últimos quarenta anos. A breve referência sobre a evolução histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal mostra-nos que as políticas educativas têm remetido este setor para um segundo plano. A este propósito, Ávila (2005) salienta a sucessiva criação e extinção de organismos centrais do Ministério da Educação responsáveis pela coordenação da Educação de Adultos desde o 25 de Abril.

Para Lima (2004), esta situação de descontinuidade das políticas educativas na Educação de Adultos, as suas características intermitentes e sentidos contraditórios tem dificultado o acesso e oportunidades educativas orientadas a este público específico, dificultando o processo de expansão e de realização de direitos sociais e educativos da população adulta.

### **2.8.7. Enquadramento e caracterização geral dos Cursos EFA**

O despacho nº 1083, de 20 janeiro de 2000, regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos com dupla certificação, escolar e profissional. De acordo com este despacho, esta oferta é destinada aos adultos com mais de 18 anos que não possuam a escolaridade de quatro, seis ou nove anos e com pouca qualificação profissional. Tem como objetivo reduzir o défice de qualificação escolar e profissional da população como meio de potenciar a empregabilidade.

Para alguns autores (Ávila, 2008; Cavaco, 2008; Guimarães, 2011; Rothes, 2009), os Cursos EFA assentam num modelo de Educação e Formação de Adultos assente em pressupostos inovadores. Em termos de currículo, podem ser destacadas diferentes aspetos:

- Articulam a componente escolar e formação profissional ou seja, certificação escolar e qualificação profissional;
- No que se refere à formação base, a construção curricular está assente num Referencial de Competência-Chave para a Educação e Formação, estruturadas em diferentes áreas de competência a desenvolver, sendo estas áreas transversais e

articuladas por temas de vida (ou tema integrador), transversal baseada na articulação dos saberes dos diferentes formandos;

- Suportam-se em processos de valorização de competências adquiridas em situações não formais e informais de aprendizagem;
- Por apresentarem percursos de formação personalizados; modulares, flexíveis e integrados- assentes na metodologia de balanço de competências de modo a que possam realizar itinerários diferenciados nos cursos de acordo com as competências que lhes foram reconhecidas (Portaria 2030, de 7 de março 2008).
- Os Cursos EFA podem ser promovidos pelos estabelecimentos inseridos na rede de ensino do sistema público ou privados, pelos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional ou por outras entidades públicas, privadas ou de Solidariedade Social;
- Apresentam um hibridismo pedagógico, dado que o dispositivo no qual assentam é visto como *modos mais dóceis de aprender* (Guimarães, 2011, p. 438).

#### **2.8.8. Cursos EFA Nível Secundário**

Os Cursos EFA de Nível Secundário surgem em 2007 para dar resposta às necessidades dos adultos com processos de ensino secundário incompleto (Decreto-lei 357/2007, de 29 de outubro) assim como para os adultos que concluíram o 9º ano de escolaridade ou adultos com um processo de RVCC de Nível Secundário de certificação parcial.

A portaria n.º 817/2007, de 27 de julho, veio regular a extensão desta modalidade de Educação e Formação ao Nível Secundário na sequência da publicação do Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. A mesma portaria define a obrigatoriedade de estes cursos obedecerem aos Referenciais de Competências e de formação associados às respetivas qualificações contantes no então criado Catálogo Nacional de Qualificações, sendo agrupados por área de formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Francisco Lima, 2012, pp. 7-8).

### 2.8.9. Os Cursos EFA atuais

Os Cursos EFA-NS evoluem com a entrada em vigor da Portaria nº 230/2008, de 7 de março, a qual define o regime jurídico aplicável

A portaria supracitada, tem como objetivo dar resposta a um público com características cada vez mais diferenciadas, garantindo uma maior flexibilidade às necessidades específicas de cada candidato. Neste sentido passa a ser possível frequentar apenas a componente tecnológica de um Curso EFA, tendo em vista a obtenção de uma qualificação profissional, quando se encontra já completa a correspondente qualificação escolar.

A componente de formação base tem como matriz orientadora o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário alicerçado na articulação das três Áreas de Competências-Chave. Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua e Comunicação (Gomes, 2006, p. 19). Estas três áreas são consideradas indispensáveis à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo atual, e também para o desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas. Neste contexto, Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário representa a nível nacional o instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as atuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino secundário.

O Referencial contempla um campo transversal a todo o currículo: os Temas de Vida que cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências (Ávila, 2004, pp.13-14).

Verifica-se no Referencial uma abordagem em que é reconhecido todos os contextos de aprendizagem, traduzindo a dimensão de aprendizagem ao longo da vida. Esta dimensão pressupõe que:

*o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social - abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica - como processo "contínuo ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão*

*social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Os indivíduos são entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem (Gomes, 2006, p. 15).*

Tendo em conta às opções integradas de Educação/Formação ao processo reflexivo na construção do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário entende-se como:

*um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto (Gomes, 2006, p. 20).*

Na sequência das considerações anteriores, representa-se graficamente o Referencial de Competências-Chave, de Nível Secundário, alicerçado na articulação das três áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo atual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas.



Os Cursos de Educação e Formação de Adultos, tendo um carácter flexível, a sua conceção curricular desenvolve-se de acordo com um sistema modular (unidades), onde cada módulo é independente; organizam-se também por competências – Resultados de Aprendizagens.

Apesar de todas características inovadoras aqui citadas concernentes aos Cursos EFA, há críticas que realçam que este tipo de Educação/Formação não abrange as populações analfabetas, pois, os cursos EFA não estão voltados para o público que não possui os quatro anos de escolaridade básica. Neste sentido, o *modelo dos Cursos EFA não contempla a alfabetização de adultos*. A este propósito, convém destacar que para Raquel Oliveira, é urgente que sejam pensados modelos que incentivem a participação destes adultos em modelos de Educação/Formação específicos para este público-alvo (Oliveira, 2004, p. 107).

As atuais críticas também referem como obstáculos neste tipo de formação, as dificuldades de articulação que se apresentam entre as componentes de educação base e de formação profissional. Isto ocorre nos de cursos de dupla certificação.

A “formalização” dos Cursos EFA de certificação escolar é outro ponto focado neste processo, já que muitos destes cursos funcionam segundo padrões escolares, contrariando a filosofia que estava subjacente à sua origem, ou seja, atender às necessidades de certificação e qualificação da população adulta, tanto no ponto de vista escolar, bem como, a nível profissional.

## **Capítulo III - Trabalho Empírico - Expectativas e Resultados da Certificação**

Em termos de metodologia, este trabalho baseia-se num estudo de uma turma dos Cursos EFA de Nível Secundário, dois anos após a certificação dos discentes envolvidos. Com este estudo, pretende-se conhecer quais as motivações que levaram os adultos a frequentar um Curso de Educação/Formação, as dificuldades sentidas durante a formação e a avaliação dos impactos ocorridos com obtenção da certificação de Nível Secundário.

Quanto aos critérios que orientaram a seleção dos cinco entrevistados, os adultos foram selecionados de entre o universo da turma EFA inicial tendo em conta, por um lado, terem concluído o seu percurso formativo, e por outro lado, a disponibilidade em participarem nesta investigação. A opção de participarem somente os indivíduos já certificados prende-se com a possibilidade de durante a entrevista serem abordados temas e questões relacionadas com os resultados obtidos após a certificação de Nível Secundário.

De entre os indivíduos entrevistados as idades variam entre 23 e 38 anos, três são do género feminino e dois do género masculino.

O estudo foi realizado através da análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante o mês de abril de 2013, aos cinco adultos certificados que frequentaram um Curso de Educação e Formação, no ano letivo de 2009/2011.

### **3.1. Metodologia de pesquisa**

Do ponto de vista metodológico, este estudo enquadra-se no que é comum designar-se por investigação qualitativa, isto é, uma investigação que se realiza sobre determinados fenómenos sociais ocorridos no seu meio natural, e na qual o investigador se posiciona e é entendido como principal instrumento na interpretação dos mesmos. Pensamos ser o método que se adequa à natureza do problema em estudo. Este tipo de abordagem permite-nos descrever e interpretar de forma aprofundada, a realidade escolhida como objeto de estudo e conhecer a realidade tal como ela é vista pelos sujeitos em estudo (Bogdan e

Biklen, 1994). Os autores anteriormente citados destacam algumas características da investigação qualitativa:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal de recolha de dados;
- o interesse do investigador centra-se sobretudo nos pormenores descritivos;
- a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva;
- tem um caráter flexível, onde os sujeitos respondem perante a sua perspetiva;
- o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Contudo, estas características podem não estar presentes de igual modo num estudo, este fato determina em grande medida o tipo de investigação que irá ser feita.

Perante o objetivo do estudo a realizar-se, e no sentido de encontrar respostas, partiu-se de um conjunto de questões, que constrói a problemática teórica e suporta a investigação que orientam este estudo: expectativas iniciais e resultados da certificação.

Assim, no sentido de estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico” é aconselhável selecionar uma ou mais técnicas de recolha de dados, bem como selecionar um ou mais instrumentos de registo dos dados. Estes modos de pesquisa são considerados como “os instrumentos da investigação” (Lessard-Hebert, Goyette e Boutin, 2005, p.141). No presente estudo, o procedimento metodológico considerado mais adequado foi a entrevista semiestruturada que posteriormente será analisado na procura de uma resposta para estas questões. De acordo com Bogdan e Biklen, as entrevistas consistem em conversas intencionais entre duas ou mais pessoas, cujo objetivo é obter informações sobre um determinado assunto, na linguagem do próprio sujeito. Esta circunstância permite ao *investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo* (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

As vantagens da entrevista como instrumento de investigação apontadas por Lessard-Hebert, Goyette e Boutin, (2005) são diversas, dado que: permitem um registo dos dados com a utilização de uma linguagem do quotidiano, onde o sujeito pode ser questionado diretamente para melhor explicar as suas respostas. Outro benefício é que acautelam a permanência da informação tal como foi recolhida, onde os dados poderão ser posteriormente revistos.



No entanto, como sugere Yin (2005), as entrevistas são relatórios verbais onde podem ocorrer *vieses, memória fraca, e articulação pobre ou imprecisas* (Yin, 2005, p. 119). Outra questão que surge no campo das dificuldades prende-se com a inexperiência do entrevistador quanto à elaboração das questões e na condução da entrevista.

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi a estratégia predominante na obtenção de dados, o que nos leva a obter informação comparativa entre os diferentes sujeitos, para posterior análise qualitativa. Esta estratégia permite também recolher o ponto de vista dos atores envolvidos nas situações educativas.

Com a finalidade de encontrar respostas aos objetivos da investigação, a recolha de informações foi orientada para questões como: qual a motivação de frequentar um Curso EFA, a razão da escolha de um Curso EFA de habilitação escolar, pontos positivos e negativos vivenciados durante a formação, dificuldades encontradas, bem como, encontrar os efeitos produzidos na vida dos adultos após a obtenção do diploma de Nível Secundário. Para o efeito, foi construído um guião de entrevista aos adultos certificados (cf., anexo II) e as entrevistas decorreram durante o mês de abril.

As questões elaboradas serviram de ponto de partida e de orientação ao referido estudo, com o objetivo do adulto desenvolver ou completar às questões levantadas. No entanto, por vezes existiu necessidade de reformular e voltar a posicionar os sujeitos na questão específica a ser desenvolvida.

Num primeiro momento, foi estabelecido um contato via correio eletrónico e posteriormente houve um contato telefónico, sendo explicado o objetivo e finalidade da entrevista. Todos acederam ao pedido, tendo comparecido na escola onde obtiveram formação, nas datas previamente estabelecidas para a entrevista individual. O local escolhido prendeu-se com a sua localização e conveniência, visto ser um local próximo da área de residência de todos os entrevistados.

As entrevistas realizadas aos adultos certificados foram gravadas em formato áudio e garantido o sigilo e a confidencialidade, assim como os objetivos da entrevista foram sempre mencionados antes de se iniciar a gravação dos dados. Todas as entrevistas, foram transcritas na íntegra (cf., anexo III).

Durante as entrevistas os problemas sentidos prenderam-se com dificuldades de expressão por parte dos entrevistados, tendo o entrevistador, algumas vezes, sugerido

pistas para a continuação e coerência da mesma. É de salientar a inexperiência da entrevistadora, que igualmente sentiu alguma dificuldade em conduzir a entrevista de forma coerente.

Na descrição e análise das entrevistas recorreu-se à transcrição de excertos das entrevistas aos adultos certificados. Para identificação dos mesmos foi utilizado um código com uma letra, e um número onde a letra E é relativo à entrevista e o algarismo significa a ordem das entrevistas realizadas.

### **3.2. Escola Secundária Seomara da Costa Primo**

A Escola Secundária Seomara da Costa Primo situa-se na Freguesia da Venteira, Concelho da Amadora. Desde 25 de abril de 2013 pertence ao Agrupamento de Escolas da Amadora Oeste. A escola está inserida na zona limítrofe do Concelho, entre a cidade da Amadora e a cidade de Queluz. Nos últimos anos o Concelho tem registado um aumento significativo de residentes, com características marcadamente diversificadas aos níveis étnico, socioeconómico, cultural, bem como de nacionalidades. Este conjunto de fatores reflete-se na população escolar que é bastante heterogénea, com cerca de 1.300 alunos oriundos de 25 países, metade de origem africana.

Tendo em conta o meio em que se insere, desde janeiro de 2013, a escola está integrada no Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária (TEIP).

Os Cursos EFA de Nível Secundário tiveram início na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, no ano letivo 2007/2008 com a abertura de dois cursos, um curso de dupla certificação e outro de habilitação escolar. O ano letivo de 2009/2010 foi o ano em que registou-se o maior número de cursos abertos: oito novas turmas. No ano letivo de 2012/2013 tiveram início somente dois Cursos EFA de Nível Secundário.

É de salientar, que a partir de finais de 2011 e até ao início de 2013, foi -se assistindo à drástica redução do número de Cursos EFA e ao encerramento de um número significativo de Centros Novas Oportunidades, por falta de financiamento.

Nesta Escola funcionou até 31 de março de 2013 o Centro Novas Oportunidades. No presente, a oferta educativa da escola centra-se nos Cursos de Educação e Formação de

Adultos (EFA), de nível Básico e Secundário, de habilitação escolar e de dupla certificação; Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), ensino básico e secundário regulares, bem como Cursos Profissionais de Nível Secundário.

### **3.3. Universo estudado: caracterização da turma EFA escolar- NS.**

No início do ano letivo 200/9/2010, numa turma do EFA de habilitação escolar-Tipo-A, estavam matriculados vinte e um formandos; treze do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os 19 e 34 anos.

O curso funcionou em regime pós laboral, no horário compreendido entre às 19h00 e às 23h40, de segunda a sexta-feira. Após o início do ano letivo, oito dos formandos anularam a matrícula alegando diferentes problemas para a tomarem essa decisão. No final do ano letivo 2010/2011, dos vinte e um formandos que constituíam a turma inicial, somente cinco, concluíram o seu processo formativo obtendo a certificação. Oito formandos foram certificados parcialmente, isto significa que não concluíram o seu percurso formativo, pois não reuniram a totalidade de créditos requeridos para o efeito.

Os treze formandos que integravam a turma apresentavam percursos formativos diversificados. Alguns concluíram o ensino básico em outros países como Brasil, Angola e Cabo Verde; outros, pelo processo RVCC, outros ainda, através do ensino recorrente. Eram poucos os que tinham tido um percurso regular de escolaridade obrigatória efetuada na idade correspondente.

O Curso EFA em análise neste trabalho, Tipo A teve uma duração de 1150 horas de formação, tendo iniciado em setembro de 2009 e finalizado em julho de 2011.<sup>3</sup>

### **3.4. Motivação e expetativas**

No âmbito do nosso estudo, quanto às motivações que levaram estes adultos a procurar formação no Curso EFA, mesmo que de ordem diversa, foi possível organizar as mesmas em torno de três razões principais: o diploma, o mercado de trabalho e o conhecimento. Os adultos encontravam-se altamente motivados, valorizando o processo da Educação/Formação. A frequência dos adultos neste curso não estava ligada à

---

<sup>3</sup> cf. Anexo I elucida os percursos formativos dos cursos EFA através dos respetivos desenhos curriculares.

obrigatoriedade ou à imposição por parte de entidades oficiais. Estes adultos estavam inseridos no mercado de trabalho e longe da exclusão social, o que contraria os aspetos referenciados no relatório de Ávila (2004), quanto à frequência nos cursos maioritariamente por desempregados e público desfavorecido. Entre os adultos certificados, o diploma foi a motivação mais destacada. Para muitos, não possuir o diploma do ensino secundário era visto como um fator limitativo, pois muitas vezes o valor simbólico ultrapassa o reconhecimento das competências adquiridas no contexto formativo. Os trechos seguintes são exemplos que evidenciam como o diploma continuava a ser visto como uma possibilidade de afirmação na vida profissional e progressão no mercado de trabalho.

*Quando era pequena, eu não tive oportunidade de estudar e quando cheguei a Portugal tirei o 9º ano, e depois vem a sequência e daí o 12º. (E1)*

*Pelo facto de ter a facilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, visto ser à noite, tendo a possibilidade de completar o ensino secundário, o 12º ano. (E3)*

*Na altura tinha o 9º ano, e assim fiquei com o 12º e portanto, a ideia era concluir o secundário, e ficar com mais habilitações, assim seria possível que se me abrissem mais portas. (E5)*

*Também porque queria adquirir experiência, aprendizagem e para ter uma certificação. (E2)*

Também o interesse em prosseguir os estudos foi referenciado. Como foi indicado anteriormente a aquisição do diploma parecia assumir um carácter primordial, as afirmações seguintes apontaram que para determinados adultos não só o diploma era importante, dado que o seu discurso também traduzia a valorização do conhecimento. Neste sentido, para os formandos a obtenção de conhecimentos fazia parte dos objetivos a adquirir com este tipo de formação.

*[Pretendo] prosseguir os estudos. (E1)*

*O que me motivou foi que sempre quis ter uma formação académica e prosseguir os estudos. Não tinha bem a certeza se me levava a fazer o ensino superior, mas o objetivo era mesmo terminar o ensino superior. (E1)*

*Eu não pretendia um diploma, mas sim o conhecimento, porque necessitava de bases para continuar o que eu pretendia. (E1)*

*O meu interesse era mesmo tirar um curso de decoração. (E2)*

### **3.5. Escolha do EFA de habilitação escolar**

Quanto à escolha dos adultos ter recaído sobre um Curso EFA de certificação escolar, as razões que se prendem com esta escolha eram diversas:

*Escolhi o de habilitação profissional, porque não tinha a área que me interessava que era a de eletrotecnia. (E4)*

*Visto que eu já tenho adquirido outros cursos dentro da área da Educação e respetiva certificação, fora da escola, e acabei por escolher acabar o 12º, por ser em pequeno período de tempo. (E3)*

*Porque este era de dois anos e outro [profissional] era de três, agora pensando nisso, fiquei arrependido, porque mais um ano e ficava com mais um curso técnico, com mais habilitações. Mas na altura só pensei que seria mais rápido. (E5)*

Uma das razões referidas pelos ex-formandos quanto à escolha de um Curso EFA de habilitação escolar prende-se com a duração do curso. Nestes cursos, de acordo com o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário (2006), nos cursos EFA de habilitação escolar Tipo- A, as unidades da área de formação base a realizar estão distribuídas por 1150 horas de formação, o que corresponde a dois anos letivos.

Na área de Cidadania e Profissionalidade (CP), são necessárias 8 Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Em Cultura, Língua e Comunicação (CLC), são necessárias 7 Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Na área de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), 7 Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Cada UFCD de uma determinada área de formação base corresponde a 50 horas de formação, divididas por quatro resultados de aprendizagens (RA) em que cada formador leciona 25 horas.

Nos cursos de formação profissionalizante, além da formação realizada nas áreas de formação base, os formandos realizam formação nas unidades profissionalizantes específicas, com um número de horas de formação diferenciadas. Esta formação é ainda complementada por um estágio profissional em contexto de trabalho. As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias, nos casos em que os adultos estejam a frequentar uma formação de Nível Secundário de dupla certificação e não exerçam atividade relacionadas com a saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área semelhante.

Verifica-se que a opção desses formandos pela formação de certificação escolar fundamentava-se, pelo fato de esta ser uma formação com um percurso formativo mais curto que a de certificação profissional. Outra explicação prende-se com as ofertas de formação oferecidas pelas entidades promotoras. Muitas entidades não apresentavam os cursos de formação na área pretendida pelos adultos em estudo.

### **3.6. Dificuldades sentidas**

No que respeita às dificuldades encontradas pelos formandos durante o período de formação, foram referenciados diversos obstáculos vividos:

*Estudei em Cabo Verde e muitas palavras para mim eram estranhas, mas com a ajuda da Internet e de professores consegui atingir os meus objetivos. Mesmo para fazer os exercícios foi difícil, havia muitos trabalhos de casa que não conseguia entender. (E1)*

*No início, como estudei muito pouco na minha vida, tive muitas dificuldades principalmente em trabalhar com o computador, elaborar os textos, mas como se vai insistindo vai-se aprendendo. (E2)*

*As condições temos que ser honestos, são fracas, são limitadas no ponto de vista de internet, nas ligações, no acesso até a uma biblioteca. Falta muita informação na biblioteca. Tínhamos muitas dificuldades em encontrar o que nos era pedido na internet e até na biblioteca da Escola. (E4)*

*Sim, tive muitas dificuldades em relação ao horário, porque não se conciliava com o do trabalho e eu sou muito pontual e nunca faltei as aulas nem ao*

*trabalho, e tive dificuldades económicas, porque tive de pagar à uma ama para ficar com o meu filho à noite. (E1)*

*Foi uma caminhada longa com o meu filho, ele cresceu com as dificuldades da mãe, em conciliar o trabalho com os estudos. (E1)*

*É óbvio que os horários são difíceis, para quem trabalha e tem família, é muito difícil conciliar. (E4)*

*Muitas vezes foi difícil conciliar o horário de trabalho com o das aulas. (E2)*

Não é possível compreender as perspetivas hoje dominantes no domínio da Educação/Formação de Adultos sem que as mesmas sejam relacionadas com as mudanças mais abrangentes que estão a afetar as sociedades contemporâneas. É, portanto, no quadro das chamadas sociedades da informação, do conhecimento e da aprendizagem que as transformações em causa estão a emergir. Como se procurou sistematizar logo no Capítulo II deste trabalho, nas sociedades atuais os desafios que os indivíduos têm de enfrentar no âmbito da sua vida profissional são muito diferentes do que eram há alguns anos atrás. Em parte, mas não só, devido às mudanças tecnológicas, os processos de produções alteraram-se de tal forma que as formas de trabalho são cada vez menos standardizadas e rotinizadas. A necessidade permanente de aprender novos procedimentos e a capacidade de resolução de problemas tornam-se decisivas face às características das sociedades atuais, e em particular das economias, a valorização das competências dos indivíduos, em especial as de carácter transversal, tem consequências que em muito ultrapassam a mera utilização no quadro de uma dada profissão e a resposta a um interesse económico

*Bom, nem tudo é bom, houve algumas falhas no início. Ninguém explicou muito bem ao que vínhamos no geral. (E4)*

*De facto a informação foi um pouco vaga, porque eu pensava que vínhamos para uma “escola normal”, onde se aprendia e se faziam testes, tive pena de não haver matemática, mas neste momento acho que fiz bem, não trocava. (E1)*

*Ninguém validava trabalhos que não correspondessem aos critérios pedidos. (E5)*

*É assim, eu gostei do curso, apesar de ser bem diferente do que eu estava habituado, o ensino regular, e este tipo de ensino envolvia um pouco de todas as matérias, mas não aprofundava tanto, não era tão específico ou científico. (E5)*

*O aspeto negativo foi que, por vezes certos formadores limitavam-se a expor a matéria, a dar os trabalhos e a dizerem: façam! (E1)*

*Em relação à avaliação não acho justo porque não eram classificadas as dificuldades de cada um, mas sim avaliado o trabalho de um grupo, em que uns têm mais ou menos dificuldades. (E3)*

*A nível da avaliação, poderiam melhorar as avaliações, a nível de escala, ou seja não comparar um aluno de fraca potencialidade [com] um de potencialidade mais alta. (E2)*

Podemos fazer distintas leituras quanto às dificuldades sentidas pelos formandos. Já anteriormente relatado, o grupo de formandos apresentava percursos diferenciados de escolaridade, realizados em países como Angola, Cabo Verde e Brasil. Por tal, alguns adultos sentiram dificuldade em adaptar-se a este curso. Há ainda que referir outras barreiras encontradas durante a formação, como as linguísticas, associadas à escolarização limitada e aos formandos oriundo de países de expressão portuguesa onde a língua materna não era o português.

Também a falta de conhecimento dos formandos, quanto às características de funcionamento dos Cursos EFA, foi referida como uma dificuldade sentida no início da formação. Este aspeto prende-se aos modelos formais de educação anteriormente experienciados, estruturado por disciplinas e de carácter expositivo. Os Cursos EFA baseiam-se num curriculum diferente do curriculum escolar. Como salienta Rothes (2006), *só no quadro de um modelo flexível se pode considerar as experiências dos adultos e construir práticas formativas inovadoras que proporcionem a reflexão na acção e valorizem a autonomia e as competências dos adultos* (Rothes, 2006, p.191). Esta é também a interpretação de Cavaco, quando se refere às inovações dos Cursos EFA realça o Tema de Vida, área onde há uma abordagem de temáticas próximas dos problemas e necessidades, numa tentativa de adaptar os percursos formativos às suas experiências e motivações (Cavaco, 2009, p. 586). Não nos podemos esquecer que este tipo de Educação/Formação apresenta um desenho curricular que associa o humanismo, o socio-



construtivismos e correntes que sustentam a emancipação social. Este modelo curricular tem como guião o Referencial de Competências-Chave e estabelece uma abordagem por competências onde contempla outros modos de saber vida social, profissional e pessoal dos formandos (Guimarães, 2009). Num primeiro momento os formandos não reconheceram as inovações apresentadas neste tipo de percurso formativo, o que igualmente se apresentou como uma dificuldade.

Os adultos inquiridos também mencionaram que as ocupações profissionais e questões familiares também são obstáculos que dificultaram a conciliação com o processo de Educação/Formação. Esta situação foi basicamente referida pelas mulheres, onde muitas vezes as dificuldades são acrescidas, e a escolarização pode constituir um projeto pessoal pelo qual é necessário lutar face aos constrangimentos com que se deparam no dia-a-dia.

Quanto às metodologias de avaliação, estas também foram referenciadas pelos adultos certificados como por eles desconhecidas. Neste processo formativo, não se reconhece uma avaliação do tipo sumativo como acontece nos processos tradicionais. Deste modo, o processo de reconhecimento e validação ocorre ao longo de um processo de reflexão com o propósito de aprofundar os temas de acordo com os níveis de complexidade. Neste sentido, a avaliação implica a negociação e comunicação com o formador, já que os trabalhos realizados pelos formandos são uma prova da sua evolução, bem como, da evolução das suas competências. Como sublinha Rothes (2006), *a avaliação centra-se em cada formando, assumindo um carácter individualizado e diferenciado* (Rothes, 2006, p.204).

Nesta ordem de ideias, a avaliação formativa tem uma dimensão *intersubjetiva*, traduzindo-se em *atitude de crítica construtiva e participativa, de aceitação das diferenças e de reconhecimento do valor pedagógico do erro* (Ibid., p. 202).

O acesso às tecnologias de informação e comunicação também foram referenciados como dificuldades sentidas pelos inquiridos. Estas dificuldades prenderam-se com a falta de conhecimentos para a utilização do computador como ferramenta, durante as sessões de formação. Outra dificuldade relacionada com esta questão foi o acesso aos mesmos, que disponibilizados pela escola eram em pequeno número para poder satisfazer as necessidades de todos os formandos. Sempre que possível, os trabalhos a serem desenvolvidos pelos formandos deviam ser elaborados de preferência na sala de aula. Para

tal, a utilização do computador era fundamental nas pesquisas a realizar, bem como, no processamento dos textos.

*Tínhamos muitas dificuldades em encontrar o que nos era pedido na internet e até na biblioteca da escola. (E4)*

*A maior dificuldade foi sem dúvida o apoio informático na escola. Não era suficiente para o número de alunos. (E4)*

*Foi injusto, de certa parte foi injusto terem deixado de dar essa senha e por um preço simbólico tínhamos direito a um computador próprio, e isso desmotivou um pouco, até a nível de turma desmotivou, mas não se podia fazer nada. (E2)*

*Andava o mediador de turma à procura de salas, assim como outros professores andaram também à procura de salas, para termos acesso ao computador. (E5)*

*Os trabalhos de pesquisa que nos pediam para fazer num computador que não funciona devidamente, [tornava-se] ainda mais difícil. (E4)*

Estes relatos ilustram obstáculos acarretados pela falta de computadores pessoais, e computadores disponíveis na escola. Esta leitura revela a importância do conhecimento e utilização das tecnologias e informação e comunicação, pois traduz-se muitas vezes, na utilização de novas competências por parte dos formandos.

Esta dificuldade traduziu-se, por exemplo, na área da Componente-chave Sociedade, Tecnologia e Ciência, que de acordo com o Referencial de Formação, o formando deve evidenciar competências com a elaboração de folhas de cálculos, situação que não é possível para o formando executar, sem a utilização do computador e um programa informático específico.

Quanto à importância da utilização das tecnologias de informação e comunicação, na sociedade do conhecimento, esta é visível quando em 2007, o Governo traçou um plano que estava associado ao Programa Novas Oportunidades. Deste modo, surgiu o Programa e.escola, e.professores e e.oportunidades. O Programa e.escola visava promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas. Nas palavras de José Sócrates:

*(....) este é provavelmente o mais ambicioso e o mais importante programa do Plano Tecnológico, porque ele combina dois aspectos essenciais e duas ideias-chave do Plano Tecnológico: a ideia de inovação tecnológica e a ideia de conhecimento. Este programa visa, em primeiro lugar, massificar o uso de computadores na sociedade portuguesa e, portanto, contribuir para o desenvolvimento mais rápido da tecnologia, da modernização tecnológica no nosso país. Mas visa, por outro lado, um acesso mais universal à banda larga e, com isso, significa um investimento no conhecimento, na aprendizagem e até na autonomia individual.*

*(....) É destinado a eles, jovens, é destinado aos professores e é destinado a todos aqueles adultos que, estando a trabalhar, decidiram melhorar as suas qualificações, alguns deles voltar à escola, alguns deles trabalhar à noite, alguns deles - a maior parte deles - estando em formação. É para este conjunto de pessoas que se dirige este programa, (...)a utilização do computador, promove a autonomia individual, promove mais conhecimento e é um factor decisivo para o crescimento económico e para a melhoria da competitividade na nossa sociedade(....). (Discurso Primeiro-Ministro, Eng. José Sócrates por ocasião da apresentação das Iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades. Escola Secundária Eça de Queiroz, Olivais – 5 de Junho de 2007).*

O discurso enunciado enfatiza a importância das tecnologias de Informação e Comunicação. Na mesma ordem de ideias Araújo e Coutinho, (2009) recordam que:

*A Educação de Adultos, marcada por querer implementar uma dinâmica de Aprendizagem ao Longo da Vida, pretende ajudar as pessoas a prepararem-se para a Sociedade do Conhecimento, caracterizada pela globalização e por uma nova fonte de riqueza: o conhecimento. Esta fonte de riqueza, progressivamente mais digital, implica o desenvolvimento de novas competências para novas realidades profissionais cada vez mais emergentes no futuro. Entre elas situam-se, numa posição de destaque, as cibercompetências, isto é, o domínio das TIC e Internet.*

No entanto, estes formandos no ano letivo 2009/2011 já não tiveram acesso aos *vouchers* para aquisição de computadores de acordo com o referido programa. Este fato

acresceu as dificuldades dos formandos na realização das suas atividades. De notar ainda que o Conselho de Ministros n.º 12/2011, determinou o cancelamento do Programa e.escola 1.0 e o lançamento do Programa e.escola 2.0., o qual foi publicado em Diário da república nº 27 de 08 de fevereiro de 2011, e até ao momento não foi retomado.

Quanto às questões que poderiam ser melhoradas na escola, os adultos certificados referiram as infraestruturas dos edifícios que na altura não eram as melhores. Esta situação muitas vezes obrigou à mudança de salas, principalmente durante o inverno devido às infiltrações e posterior cheiro de mofo, o que poderia pôr em risco a saúde de todos que utilizassem estas salas.

Mencionaram também a falta da formação em língua estrangeira que, no momento da candidatura, não foi contemplada no plano de formação como recomenda o guia de operacionalização dos Cursos EFA.

Outro ponto negativo referido pelos ex-formandos prende-se com a metodologia escolhida pelos Educadores/Formadores que muitas vezes não ia de encontro às orientações do Referencial, bem como à ausência de formação e orientação para trabalhar com os adultos. Muitas vezes, os formadores não reconhecem nos Cursos de Educação/Formação de Adultos, um modelo inovador. A herança pedagógica relacionada com o modelo escolar tradicional, difícil de “desaprender”, pode resultar em ações onde a eficácia do modelo subjacente aos Cursos EFA não se traduzem em práticas ajustadas à diversidade social e cultural, que sejam inclusivas, participativas e ideologicamente sustentadas (Roths, 2006).

*A escola em termos de instalações, melhor ambiente, ter professores mais bem preparados, e ter por exemplo a aula de Inglês que na altura não tinha e que fazia muita falta. (E3)*

*O facto de muitas vezes os professores terem de trocar de sala, para procurar melhores condições, e o facto de estar em obras em pleno ano letivo, também nos desorientava. (E4)*

*As condições da escola, todos sabem estão a construir outra. (E4)*

*Em relação às instalações acho que poderia ter mais salas de estudo. (E5)*

*Mas também na parte de casas de banho era péssimo, e a parte de refeitórios era do pior, quase não tinha nada para comer, no geral havia muito pouca higiene, e às vezes chegávamos e o cheiro era horrível, e não tínhamos aquecimento. Sim as instalações eram muito más. (E3)*

Também os conflitos foram assinalados, resultado das diferenças existentes entre os formandos, o que levou alguns Educadores/Formadores a aplicarem métodos e estratégias diferenciados aos formandos, apostando em estratégias mais individualizadas, voltadas para as necessidades em termos de conhecimentos. Esta escolha de métodos e estratégias procurava ser *mais adequados em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto* como aconselha o Referencial de Competências-chave (Gomes, 2006, p.13) numa perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. Como relatou um formando:

*No início havia mais incompatibilidades entre os alunos, e havia professores que ajudavam mais uns que outros, e essa atitude revoltava alguns alunos. No meu caso só houve uma vez em que chamei à atenção de um aluno, para não roubar o tempo da professora com assuntos extra curso. A professora tinha de ocupar o tempo era com todos”. (E3)*

Nas entrevistas anteriormente relatadas verifica-se, que embora se registem dificuldades de funcionamento, no geral a apreciação dos Cursos EFA é positiva, o que já tinha sido notado noutros estudos, nomeadamente o relatório de Patrícia Ávila (2004).

*Gostei do curso, mas não sei se pode haver algo mais para o melhorar. (E3)*

### **3.7. Aspetos positivos na formação realizada**

Os adultos referem um conjunto de aspetos positivos, nomeadamente as atitudes e estratégias pedagógicas dos Educadores/Formadores, promoção do autoconhecimento e as relações interpessoais.

*O mais importante para mim, foi que eu sempre gostei de ler e, portanto, como o curso exige muita leitura, para adquirir mais cultura geral. O mais importante foi o computador. Passei a saber manuseá-lo e tudo aprendido aqui. (S1)*

*Eu não estava a estudar para poder dizer que vou viver do meu estudo, era mais para adquirir mais sabedoria e estar mais preparada para a vida. (S2)*

*Em relação ao curso foi muito positivo, a nível pessoal, social, pedagógico, sim, foi muito positivo. E este curso que tirei foi o impulso para seguir para um curso superior na área da saúde, ciências, que é o que gosto. Mas gostei muito do curso, gostei muito de ter voltado à escola, foi um saldo positivo. (E5)*

*Há certas matérias que conhecia muito superficialmente e que fiquei a conhecer melhor e ajuda a compreender e explicar e a interpretar certos temas de outra maneira e ter também vontade de me debruçar sobre assuntos que aprendi no curso. (E4)*

*Eu não estava a estudar para poder dizer que vou viver do meu estudo, era mais para adquirir mais sabedoria e estar mais preparada para a vida. Ir em frente e vencer, independentemente das dificuldades de iria encontrar. (E3)*

As relações interpessoais eram muito valorizadas. O espaço de formação surgiu como um espaço de interação e partilha de experiências entre os formandos, bem como, entre os formandos e Educadores/Formadores.

Na opinião dos ex-formandos, a relação de proximidade estabelecida entre formandos e Educadores/Formadores é “menos assimétrica” quando comparada com o modelo escolar tradicional. A relação de proximidade entre formandos e Educadores/Formadores atribui aos primeiros um lugar central neste processo de formação e reforçava-se o papel individual de cada formando nos processos educativos e formativos.

A centralidade no sujeito aprendente, bem como o apoio dado pela equipa tecnopedagógica transforma estas aprendizagens em *um modo mais dócil de aprender* (Guimarães, 2009, p. 438) como relatam estes adultos:

*O relacionamento que é criado com formadores é totalmente diferente. (E2)*

*Fiquei com amizade com todas as professoras. Hoje tenho vontade de contar as novidades, porque foram uma grande ajuda para mim, e contribuíram para o meu desenvolvimento. (E1)*

*Estabeleci uma boa relação com todo o corpo docente, como os funcionários, como o concelho administrativo e diretivo e em geral com toda agente da Escola, e em particular não foi só uma de professor-aluno, porque no último ano, quando tive alguns problemas particulares os professores serviram também de apoio, foi uma relação mais humana que profissional. (E5)*

*Eu acho que tenho de falar do convívio entre professores e alunos, porque foi muito importante. Este curso foi mais humano e não tão técnico. (E2)*

*As formadoras prepararam-nos bem para a vida, para saber estar na sociedade. Foi uma etapa importante. (E1)*

*O relacionamento que é criado com formadores é totalmente diferente. (E2)*

*É certo que havia outros formadores que se entregavam um pouco mais, havia mais contacto, mais conversa, o que permitia abrir um pouco mais de nós e também o nosso conhecimento. (E4)*

O papel do mediador foi referido como figura importante na relação com os formandos. A metodologia dos Cursos EFA implica um trabalho conjunto entre todos os Educadores/Formadores que constituem a equipa técnico-pedagógica. Deste trabalho em equipa deve resultar uma exploração adequada das unidades de formação, o que permite ligar um conjunto alargado de competências e impelem a equipa formativa a uma planificação integrada das atividades propostas pelos Educadores/Formadores para cada formando e com o grupo de formação. Na equipa técnico-pedagógica, o mediador do Curso EFA assume um papel importante no sentido que o mesmo deve favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Como mediador, o profissional deve estimular os formandos a aprofundar as suas competências no processo formativo e o desenvolvimento nos processos de qualificação escolar e profissional. Neste quadro, o mediador adota uma posição central no sentido da concretização das orientações dos Cursos EFA de Nível Secundário. O Educador/Formador que assume a função de mediador deve conhecer o modelo de formação de Nível Secundário e os Referenciais de Formação do Catálogo Nacional de Qualificação. Além dos documentos mencionados destacamos ainda o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que tem um papel de base para a construção curricular adequada a cada um dos indivíduos, dado que é um documento que evidencia a experiência de vida do formando, assumindo uma grande importância em todo

processo de qualificação de nível secundário. Este conhecimento traz ao mediador a compreensão da matriz experiencial dos adultos, as suas histórias de vida, as suas experiências e as suas motivações e que permite ter conhecimento da matriz sociocultural onde os formandos estão inseridos e desenvolvem os seus percursos pessoais, profissionais e culturais (Canelas, 2007).

*Aliás, agradeço, porque foi uma fase difícil da minha vida e o mediador sempre se mostrou disponível para ajudar para que tudo fosse feito, para que fosse possível eu acabar. Parecia um rebanho e o mediador estava sempre disponível para ajudar em todos os aspetos. (E4)*

*O mediador também servia para nós expormos alguns problemas que poderíamos ter, servia de nosso porta-voz, e também na organização do nosso portefólio, e no desenvolvimento do nosso tema integrador. (E5)*

### **3.8. Resultados da certificação**

Uma questão que se coloca após a certificação dos adultos pouco escolarizados é de saber quais as consequências resultantes da mesma. A análise resultante das entrevistas realizadas aos adultos, dois anos após a sua certificação, mostrou que os efeitos foram sentidos em diferentes esferas e dimensões na vida do adulto.

Foi especialmente destacada a elevação da autoestima e da autoconfiança pelos inquiridos. Reconheceram que as aprendizagens adquiridas com a frequência do curso proporcionavam conhecimentos que permitem enfrentar diferentes situações sociais, como referiram estes adultos:

*O impacto maior foi o voltar a estudar, e voltar a tomar gosto pelos estudos e querer ir um pouco mais longe, faculdade, ou um outro curso técnico mais específico, porque os estudos para mim, estavam adormecidos, e agora quero adquirir novas competências para no futuro poder continuar. (E)*

*Em relação ao curso foi muito positivo, a nível pessoal, social, pedagógico, sim foi muito positivo. E este curso que tirei foi o impulso para seguir para um curso*



*superior na área da saúde, ciências, que é o que gosto. Mas gostei muito do curso, gostei muito de ter voltado à escola, foi um saldo positivo. (E5)*

*Agora sei do que estou a falar, falo com confiança. Saber é poder e isso aprendi aqui. (E1)*

A obtenção do diploma escolar é a concretização de uma etapa há muito desejada. Ter um determinado grau de escolaridade confere ao sujeito uma alteração do seu estatuto social. Como refere Ávila, *com a melhoria da qualificação escolar é o estatuto social que se altera* (Ávila, 2005, p. 445).

*Fiquei bem mais segura, pelo facto de apresentar o currículo sem ter só o 9º ano. (E3)*

Os discursos dos entrevistados permitiram identificar transformações coletivas e individuais na promoção de uma reflexão crítica onde os sujeitos se sentiam mais incluídos socialmente, procurando intervir de forma consciente.

*Eu acho que estou mais preparada para lidar com estas situações. Hoje eu me sinto mais confiada. (E2)*

*Em certos assuntos estou mais preparada de informação, para discutir certos temas. (E3)*

Segundo Sanz Fernández, o modelo dialógico social proclama a aprendizagem numa abordagem global e integrada, ao valorizar a construção de competências sociais, a consciência crítica, o pensamento e a participação e gestão social. Nesta lógica, este modelo ultrapassa as aprendizagens académicas. A valorização dos formandos também incide sobre os aspetos de relacionamento envolvendo parceiros de formação. Neste sentido, os formandos reforçam a dimensão relacional no processo educativo subjacente a outros saberes envolvidos.

*O mais importante foi atingir o objetivo de ficar com o Ensino Secundário feito, esse era o maior objetivo, e depois foi muito importante para mim, o alargamento de conhecimento de várias áreas e também a parte social, o convívio e aprendizagem com os colegas. (E1)*

*O maior impacto foi terminar o 12º ano. (E1)*

A forma como os entrevistados manifestaram o que sentiram após a conclusão da sua formação de Nível Secundário confirma, uma vez mais, o grande valor simbólico do certificado escolar. Esta satisfação revelou a concretização de uma etapa há muito ambicionada. De fato, verificou-se o reconhecimento de que ao longo de todo processo formativo, desenvolveu-se uma experiência gratificante, por motivos que não se prendem somente com a tão desejada obtenção do diploma.

### **3.9. A desvalorização do diploma**

Numa sociedade onde se verifica um grande desenvolvimento da cultura escrita, onde há uma consciência das penalizações decorrentes de défices escolares e de qualificações, há que destacar a importância do diploma, mesmo que simbólica. No entanto, há uma percepção, mesmo que difusa, de que o diploma ou certificação escolar já não apresenta o valor social que lhe era anteriormente atribuído. Nesta linha de ideias, é curioso verificar que os discursos dos inquiridos apresentados foram independentes dos efeitos perante esta desvalorização dos diplomas.

Como já descrito, a conclusão da formação e a obtenção do diploma teve para aos indivíduos um significado de grande valorização pessoal. No entanto, o valor pessoal do diploma não está separado do valor social. O valor social do diploma reflete-se nas oportunidades e nos recursos que o acompanham na sociedade atual.

*Sim. Sinto-me valorizada por ter conseguido o 12º ano. Este novo emprego, consegui já com a certificação deste curso. (E3)*

Na maioria dos casos estudados, com a obtenção do diploma de Nível Secundário, nem sempre foram atingidos os benefícios desejados na esfera profissional. Embora o aumento da qualificação escolar seja entendido como sendo indispensável para a progressão profissional e, conseqüentemente, um aumento da melhoria da situação económica familiar, para a maioria dos adultos certificados, isto não aconteceu.

No entanto este benefício poderá não acontecer de forma rápida como desejado, mas a conclusão do ensino secundário pode proporcionar novos caminhos como expressaram alguns entrevistados.

*Apesar de ficar com o ensino secundário concluído, ainda não me beneficiou em nada pois ainda não respondi a nenhum anúncio de emprego. O Impacto maior foi o voltar a estudar, e voltar a tomar gosto pelos estudos e querer ir um pouco mais longe, faculdade, ou um outro curso técnico mais específico, porque os estudos para mim, estavam adormecidos, e agora quero adquirir novas competências para no futuro poder continuar. (E4)*

*Até agora ainda não, o cargo que desempenho na empresa onde estou nada mudou, mas espero vir ainda a mudar. (E5)*

*Não, em questão de trabalho nada, continuo a trabalhar no mesmo sector. A certificação do curso não alterou nada. A única coisa foi a nível do computador, hoje lido bem melhor com o computador e queria, e ainda quero fazer o curso de Decoração, que isso faz parte da minha área de trabalho. (E2)*

Mais um vez as competências ligadas à utilização das tecnologias da informação e comunicação foram muito valorizadas pelos formandos desta turma, particularmente o recurso à internet como ferramenta de trabalho utilizado nas pesquisas, bem como, na produção e apresentações dos trabalhos realizados.

### **3.10. Continuidade no processo formativo**

Neste estudo constatámos a vontade dos adultos em prosseguir em novos projetos de formação, o que nos leva a pensar que existe entre estes indivíduos uma forte ambição de mobilidade social que poderá ser alcançada com o prosseguimento dos estudos.

Verificámos que, para alguns adultos, o fato de regressarem à escola e concluírem com sucesso o ensino secundário foi estímulo para o prosseguimento dos estudos. Os que no momento da entrevista não se encontram em processos formativos revelaram vontade de regressar aos estudos ou elevar as suas qualificações, bem como, os seus conhecimentos.

*O grande passo foi o facto de entrar para a Universidade. (E1)*

*Sim, neste momento estou a tirar um curso de massagens, massagem terapêutica, massagem de recuperação desportiva, e massagem de relaxamento. (E5)*

*Tive uma ação de formação “On Job”, de Segurança e Higiene no Trabalho, gostaria de tirar um curso superior mas não há nada gratuito, e eu não tenho posses. (E2)*

*Eu matriculei-me para o curso de Saúde, mas não avancei devido a [um] acidente. (E3)*

*Sim o Inglês, porque acho que ter um curso superior e não saber Inglês, não seria completo. (E1)*

*Não ainda não, continuo à espera, penso fazer, mas continuo a espera que reúnam elementos suficientes, para poder fazer uma turma, direccionada para aquela área. (E4)*

Estes dados vão de encontro ao que alguns autores afirmam estar a acontecer: um fenómeno chamado de “Efeito Mateus”- quem mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber. Porque sabem, querem e sentem necessidades de saberem mais (Sanz Fernández, 2006, p.72).

No entanto, não deixa de ser significativo que *a própria Educação/Formação de adultos se torna uma mercadoria a ser desenvolvida, promovida e negociada para o benefício do turbocapitalismo. Expressa de outro modo, ao tornar-se criada ao serviço do novo casino global, a educação de adultos torna-se um instrumento da sua promoção e de aceleração na corrida para o fundo, disso vivendo cada vez mais* (Finger e Asún, 2003, p. 101).

Assim, verificamos que o crescimento exponencial da oferta formativa e do consumo de formação não está intimamente ligada com modalidades de democratização de acesso ao saber. O modelo educativo económico produtivo está associado ao mecanismo do mercado e da produtividade. A necessidade de saber mais tem as suas consequências, o que significa que aquele que tem mais dinheiro, mais oportunidades de formação terá (Sanz Fernández, 2006).

## Conclusão

Em Portugal, em pleno século XXI os desafios que a Educação/Formação de Adultos atravessa são especialmente complexos.

Como salienta Rothes, a heterogeneidade da nossa realidade económica e social tem repercussões na esfera educativa, o que nos aproxima de alguns países periféricos. Paradoxalmente, a Educação/Formação de Adultos defronta-se com uma especificidade de sociedades semiperiféricas, com dificuldades que não nos distanciam dos problemas apresentados pelos países centrais (Rothes, 2009, p. 183). Verifica-se que em Portugal, bem como nos países centrais, uma alteração na estrutura populacional, onde o envelhecimento aliado as novas combinações de trabalho, cultura, lazer e formação das populações adultas, causa um impacto no campo da Educação/Formação de Adultos. Também o aumento do nível escolar que ocorre nos países mais desenvolvidos coloca à Educação/Formação de Adultos uma nova exigência. Por um lado, é necessário criar mecanismos no sentido de responder aos que correm o risco de serem excluídos por não obterem um a escolarização de nível mais alto; por outro, é necessário estar-se preparado para solicitações educativas com o aumento de uma formação inicial mais prolongada (*Ibid.*, 184).

Nesta era da sociedade do conhecimento, onde o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação é uma prioridade e uma constante, o tema surge nas agendas políticas e as recomendações originadas nos diferentes documentos vão de encontro à modernização dos sistemas de Educação/Formação de Adultos. Esta atualização é um meio de enfrentar os novos desafios sociais e económicos, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade.

Em Portugal com a criação do Programa Novas Oportunidades, a Educação/Formação de Adultos ganhou uma nova visibilidade, movimentando interesses nos diferentes domínios da educação. Neste sentido, o Governo Socialista assumiu que a qualificação do público adulto levaria à uma alteração no desenvolvimento económico do país, uma maior inclusão social e a criação de uma sociedade mais justa e mais competitiva. Neste contexto, os Cursos EFA surgiram como uma proposta inovadora e representaram um progresso nas práticas tradicionais no ensino de adultos.

O presente estudo de uma turma de Nível Secundário de um Curso EFA de habilitação escolar teve como principal objetivo perceber as motivações e o impacto da oferta EFA na vida dos adultos certificados decorridos dois anos. Estas foram as questões que orientaram a análise efetuada.

Este estudo permitiu-nos inferir algumas ideias relativamente às expectativas e aos resultados obtidos pelos indivíduos após a certificação. Passados dois anos, o olhar sobre os efeitos da formação revelou-nos algumas marcas e transformações identificadas pelos entrevistados, como os saberes, ao nível das relações e com a sociedade em geral.

No caso estudado não foi possível avaliar o impacto de empregabilidade após a formação, visto os formandos certificados estarem empregados no início da formação. De acordo com os últimos estudos realizados quanto aos efeitos dos Cursos EFA, este é mais significativo quando os cursos incluem uma componente de formação técnica (Francisco Lima, 2012, p. 33).

Verificou-se que a motivação principal dos formandos para a frequência da Educação/Formação foi fundamentalmente a obtenção de um diploma, independente de este proporcionar-lhes ou não mobilidade social ou melhor salário. A sua conquista representava uma valorização simbólica, embora esta não fosse a única ocorrida neste processo.

Quanto à mobilidade social que poderia acontecer após a formação e obtenção do diploma, esta não aconteceu, pois todos os adultos certificados continuavam a trabalhar sem terem progredido na carreira e sem aumento salarial.

Os adultos certificados, no que respeita à questão de dimensões cívicas, identificaram aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Manifestaram também a valorização da tolerância e o respeito pela opinião dos outros.

Dos testemunhos recolhidos, o fator determinante na obtenção de saberes para estes adultos foi a motivação pessoal identificada por todos. A decisão para frequentar o curso foi reforçada pelo fato de este ser pós laboral e a sua frequência gratuita.

Outros aspetos salientados foram a valorização pessoal, as melhorias ao nível do relacionamento interpessoal, o desenvolvimento profissional, social e pessoal, o que aprenderam (nomeadamente aprender) e o desejo de dar continuidade ao percurso de

Educação/Formação. Estas foram as principais razões para terem frequentado o Curso EFA.

Aspetos como o aumento da motivação para novas aprendizagens, a promoção do autoconhecimento, interesses por novas áreas de conhecimento e o aumento da autoestima foram impactos positivos nas suas vidas.

Os adultos certificados também apontaram aspetos negativos, como a dificuldade em realizar as atividades propostas pelos formadores no âmbito do curso, devido ao reduzido número de computadores na escola.

Os inquiridos salientaram também as metodologias adotadas pelos formadores neste tipo de formação. A adaptação dos formadores a esta nova prática e metodologia de Educação/Formação de Adultos é decisiva, não só na aplicação deste modelo, mas também como uma perspetiva humanista para que no contexto de formação ocorram transformações individuais e sociais. É ainda necessário uma maior estabilidade profissional dos formadores, melhor formação para que resulte num desenvolvimento de competências na área de Educação/Formação de adultos.

Foram também referenciadas as más condições das instalações, dificuldades na compreensão de determinados temas e no início do curso foi referido que a nova modalidade de formação não era a esperada pelos formandos.

Pensamos que, como para José Pedro Amorim (2006, p. 147), *a experiência EFA é “aposta ganha”, independentemente do (in) sucesso de inserção socioprofissional, na justa medida em que é totalizadora, intensa, completiva, abrangente, transformadora (tanto dos sistemas pessoais como dos contextuais)*. A última avaliação realizada sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos em 2012, onde foram avaliadas a relação existente entre formação e as duas dimensões do mercado de trabalho, a empregabilidade e remuneração, leva-nos a questionar a Educação/Formação orientadas para o mercado, onde a perspetiva dominante visa somente a empregabilidade e remuneração adaptada à uma *competitividade económica: aprender para ganhar* (Lima, 2012, p. 41). Opinião semelhante assume Carlos A. Torres quando declara:

*a Educação de Adultos deve contribuir para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades e para a promoção de uma cidadania democrática, e não apenas para o desenvolvimento econômico ou o emprego como a maioria dos documentos governamentais enfatiza (Torres, 2011 in Lima, 2012, pp.23-24).*

Como Educadora/Formadora e também cidadã, penso que a Educação/Formação não deve ser vista como a cura ou panaceia para todos os males e problemas sociais. Se a empregabilidade, a mobilidade social e a competitividade são aspetos importantes, não se deve descurar questões como a cidadania, a democracia, a solidariedade e a justiça social. O investimento na Educação/Formação de adultos deve obedecer a um padrão regular, com políticas educativas que promovam uma maior justiça social. Só neste contexto a Educação/Formação de Adultos pode ser compreendida no quadro do conceito de Aprendizagem ao Longo da vida, onde a dimensão temporal das aprendizagens está presente em todos os domínios da vida, na sua diversidade de espaços, âmbitos e condições em que acontece a aprendizagem.

O trabalho que agora apresento foi enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional. O facto de ter iniciado o mestrado na área da Educação de Adultos ajudou-me a compreender os diferentes momentos históricos da Educação/Formação de Adultos e a recente importância dada à experiência de vida nos processos de aprendizagem e autoconstrução dos saberes. Assim, na senda de Canário

*A mudança do pensamento educativo, o repensar dos saberes e das competências necessárias numa sociedade em mudança, a valorização dos saberes adquiridos experimentalmente, a crescente atenuação das fronteiras entre formação geral, profissional, entre formação inicial e formação continua, entre educação formal e informal, são aspectos que devem ser considerados reflectidos no processo de formação dos professores e formadores A formação destes profissionais deverá contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagens ao longo da vida, responder às necessidades do actuais e simultaneamente permitir uma antecipação das necessidades futuras, numa logica pró-ativo (Canário, 2007, p. 17).*

Neste contexto, a abordagem multidisciplinar aliada aos diferentes autores no campo de Educação/Formação de Adultos foi um contributo e uma mais-valia para a perceção da complexidade do processo educativo, em especial no campo dos adultos. Como



Educadora/Formadora, continuo com a esperança de poder participar na construção da sociedade com uma maior justiça na partilha de direitos e deveres, assim como, numa sociedade capaz de promover maior justiça social.

## Referências Bibliográficas

**AFONSO**, Almerindo (1997). Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº7, p. 131-156.

**ALONSO**, Luísa; **MAGALHÃES**, Justino; **IMAGINÁRIO**, Luís; **BARROS**, Guilhermina; **CASTRO**, José Manuel; **OSÓRIO**, António e **SEQUEIRA**, Fátima (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-chave*. Lisboa: ANEFA/Ministério do trabalho e da Solidariedade/Ministério da educação.

**ALVES**, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, nº 2, 2007, p. 59-67.

**AMORIM**, José Pedro (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania- A metamorfose das borboletas*. Cadernos de emprego e relações de trabalho nº 5.

**ARAÚJO**, Maria Cidália e **COUTINHO**, Clara Pereira (2009). A Iniciativa Novas Oportunidades e o Combate à Info-exclusão da População Adulta. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o%20Cc.pdf> acesso em 22/06/2013

**ASÚN**, José Manuel e **FINGER**, Mathias (2003). *Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto editora.

**ÁVILA**, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

**ÁVILA**, Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCT (Tese de Doutoramento) [http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos\\_Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila.pdf](http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos_Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila.pdf) acesso em 08/08/2013

**BARROS**, Rita (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, Processos e Marcos Históricos. Da globalização ao Contexto Português*. Lisboa: Instituto Piaget.

**BARROS**, Rosanna (2011). *Genealogia dos Conceitos em educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora.

**BOGDAN**, Robert e **BIKLEN**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto editora.

**CANDEIAS**, António (2001). Stephen R. Stoer, Luísa Cortesão e José A. Correia (Orgs), Processos de Construção da Alfabetização e da Escolaridade: O caso português. In *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

**CANDEIAS**, António (2009). *Educação, Estado e Mercado no Século XX- Apontamentos Sobre o Caso Português Numa Perspectiva Comparada*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri.

**CANÁRIO**, Rui (2000). Educação de Adultos. *Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: ANEFA.

**CANÁRIO**, Rui (2002). Posfácio In Couceiro M. e Patrocínio T. *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2001/2002*. Lisboa: ANEFA, (pp.49-53).

**CANÁRIO**, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de educação, pp. 207-267.

**CANÁRIO**, Rui (2007). A educação e o movimento popular do 25 de abril. In Rui Canário (Org.), *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa, pp. 11-35.

**CANÁRIO**, Rui e **CABRITO**, Belmiro, Orgs., (2006). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.

**CANELAS**, Ana Maria (2007). *Curso de Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário- Orientação para a Acção*. Lisboa: ANQ, I.P.

**CASTRO**, Rui Vieira de, Orgs., (2007). *Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Educação de Adultos - Os Cursos EFA Numa Associação Local*. Braga: Associação de

Desenvolvimento das Terras Altas do Homem Cávado e Ave-Universidade de Educação da Universidade do Minho.

**CAVACO**, Carmem (2002). *Aprender Fora da escola. Percursos de formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

**CAVACO**, Carmem (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.

**COUCEIRO**, Maria do Loreto Paiva e **PATROCÍNIO**, Tomás (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001*. Relatório Nacional. Lisboa: ANEFA.

**ESTANQUE**, Elísio (2012). O Estado Social em Causa: instituições sociais, políticas sociais e movimentos sociolaborais no contexto europeu. *Finisterra-Revista de reflexão e crítica*, nº 73, pp.39-80.

**FINGER**, Mathias (2008). A Educação de adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.15-30.

**GOMES**, Maria do Carmo, Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.

**GUIMARÃES**, Paula (2009). Da educação popular à educação de segunda oportunidade: diferentes interpretações do direito à educação de adultos nas políticas públicas. *rizoma freiriano* (vol.3). <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas> acesso em 03 fevereiro de 2013.

**GUIMARÃES**, Paula (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). *A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. Universidade do Minho. Braga.

**JOSSO**, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa

**JOSSO**, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.115-125.

**LESSARD-HÉBERT**, Michelle et al (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

**LIMA**, Francisco (2012). Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações. Estudo coordenado por Francisco Lima Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST (2012). [http://www.portugal.gov.pt/media/599161/2012\\_efa\\_fmc.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/599161/2012_efa_fmc.pdf) acesso em 20/07/2013.

**LIMA**, Licínio C. (1994). Inovação e mudanças em Educação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho, pp. 59-73.

**LIMA**, Licínio C. (2004). Políticas de Educação de Adultos: Da (Não) Reforma às Decisões Políticas Pós-Reformistas. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, pp.19-43.

**LIMA**, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

**LIMA**, Licínio C. (2008). A educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Rui Canário e Belmiro Cabrito Orgs., *Educação e Formação de Adultos- Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

**LIMA**, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo: Cortez Editora.

**LIMA**, Licínio C. e **AFONSO**, Almerindo (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In Licínio Lima (Org.), *Educação não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho, pp. 206-229.

**LIMA**, Licínio C. e **GUIMARÃES**, Paula, Orgs, (2012). Percursos Educativos e Vidas dos Adultos. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos e Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem Cávado e Ave - Unidade de Educação.

**LOUREIRO**, Armando (2012). Novos territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 20, pp. 123-139

**MELO**, Alberto (2008). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. **In** Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs), *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.97-113.

**MELO**, Alberto e Benavente, Ana (1978). Educação Popular em Portugal. 1974-1976. Lisboa: Livros Horizonte.

**NÓVOA**, António (1999). Prefácio. *In* Rui Canário Educação de Adultos (200). *Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: ANEFA.

**OLIVEIRA**, Raquel (2000). Almejando o Alargamento da Participação dos Adultos em Actividades de Educação e Formação: O Caso do Modelo EFA. *In* L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, pp.87-109.

**PINTO**, Fernando (2012). Prefácio. *In* Rita Barros (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, Processos e Marcos Históricos. Da globalização ao Contexto Português*. Lisboa. Instituto Piaget.

**ROTHES**, Luís (2000). A formação de educadores de adultos em Portugal: Trajectos e tendências. *In* Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho, pp.61-85.

**ROTHES**, Luís (2004). A educação de adultos em Portugal. Algumas reflexões com base num projecto europeu de investigação. *In* Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho, pp.153-168.

**ROTHES**, Luís et al. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. *In* Licínio Lima (Org.), *Educação não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e formação em contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho, pp. 182-204.

**RODRIGUES**, Sandra Pratas (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANQ, IP.

**SANZ FERNÁNDEZ**, Florentino (2006). As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. Lisboa: Educa.

**SANZ FERNÁNDEZ**, Florentino (2008). Modelos Actuais De Educação De Pessoas Adultas. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.73-96.

**STOER**, Stephen (2008). O Estado e as Políticas Educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola democrática. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 26, 2008, pp.149-173.

**UNESCO**, 2010. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO <http://www.unesco.org/en/confinteavi/> acesso em 03/04/2013

**Yin**, Robert K. (2005). *Estudo de Caso. Panejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

**COMISSÃO DA COMUNIDADES EUROPEIA**, Livro Branco sobre a Educação e Formação- Ensinar e Aprender- Rumo à Sociedade Cognitiva (1995), Bruxelas. [https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc\\_library=CIE01&doc\\_number=000000500&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-BRIEF&service\\_type=MEDIA](https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000000500&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA) acesso em 01/05/2013

**Criação dos Centros Novas oportunidades** <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=8&fileName=75257531.pdf> acesso em 11/05/2012

**Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de Setembro**  
[http://www.igf.minfinancas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/leg\\_geral\\_docs/DL\\_408\\_71.htm](http://www.igf.minfinancas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_408_71.htm) acesso em 17/04/2013

**Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro**  
[http://www.igf.minfinancas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/leg\\_geral\\_docs/DL\\_387\\_99.htm](http://www.igf.minfinancas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_387_99.htm) acesso em 16/05/2013

**Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro**  
[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396\\_2007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf) acesso em 20/05/2013

**Discurso** de José Sócrates por ocasião da apresentação das Iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades na Escola Secundária Eça de Queiroz, Olivais – 5 de Junho de 2007.

<http://eescola.pt/e-professor/oquee.aspx> acesso em 22/06/2013

**Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> acesso em 10/05/2013

**Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março**

[http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/nacional/Port\\_230\\_2008\\_7Mar%C3%A7o.pdf](http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/nacional/Port_230_2008_7Mar%C3%A7o.pdf) em 19/05/2013

**Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março**

<http://dre.pt/pdf1sdip/2013/03/06201/0000200010.pdf> acesso em 16/02/2013



## ANEXOS

## Anexo I- Percursos formativos nos Cursos EFA-NS

Quadro 1- Planos Curriculares dos Cursos EFA- Percursos formativos S3, tipo A, B ou C<sup>4</sup>

Durações máximas de referência (em horas) (a)						
Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (d)	
S3 - Tipo A	9º ano	550	1200 (*)	210	85	2045
S3 - Tipo B	10º ano	200	1200 (*)	210	70	1680
S3 - Tipo C	11.º ano	100	1200 (*)	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC (b)	< ou = 9º ano	550 (b)	1200 (*) (b)	210	85	(b)

Notas:

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e formação prática em contexto de trabalho, quando obrigatória.

(b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes. O número de horas é ajustado em resultado do processo RVCC.

(c) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário de dupla certificação e não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo da carga horária de PRA deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(\*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Quadro 1-Planos Curriculares dos Cursos EFA - Percursos Formativos S3, tipos A, B ou C<sup>5</sup>

Durações máximas de referência (em horas)				
Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação		Total
		Formação de base (a)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (b)	
S - Tipo A	9º ano	1100 (c)	50	1150
S - Tipo B	10º ano	600 (d)	25	625
S - Tipo C	11.º ano	300 (e)	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC (a)	< ou = 9º ano	1100 (a)	50	(a)

Notas: (a) A duração mínima da formação de base de um curso EFA flexível é de 100 horas. O número de horas é ajustado em resultado do processo RVCC.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

<sup>4</sup> Segundo <http://www.anqep.gov.pt>

<sup>5</sup> Segundo <http://www.anqep.gov.pt>

## **Anexo II - Guião de entrevistas a ex-formandos de Cursos EFA**

### **Ensino e Formação de Adultos - Curso de habilitação escolar- Tipo A**

**Inquiridos:** 5 adultos certificados no nível secundário, 3 do género feminino e 2 do género masculino.

Turma final constituída com 9 formandos.

#### **Objetivos da entrevista (esclarecimento aos adultos):**

Recolher informações dos adultos certificados no ano de 2011 de uma turma de um Curso de Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário de habilitação escolar. A informação recolhida será utilizada para estudo no âmbito da dissertação de mestrado.

#### **Questões:**

1. O que o levou a matricular-se num Curso EFA? O que o motivou a inscrever-se? Porquê escolheu um curso de habilitação escolar e não um profissional de dupla certificação?
2. Como tomou conhecimento da existência dos Cursos EFA na Escola Secundária Seomara da Costa Primo?
3. Que expectativa tinha antes de iniciar a sua formação?
4. Que dificuldade sentiu durante o curso? (de ordem pessoal; profissional; conciliação de horários; apoio prestado pelos formadores; mediadores; direção; condições funcionais prestadas pela escola, outras).
5. O que considera mais positivo na formação que realizou? Qual foi o maior contributo dos Cursos EFA para si? O que destacaria como mais importante?
6. Na sua opinião o que poderia ser melhorado?
7. Qual foi o maior impacto que a certificação trouxe à sua vida até ao momento? (prosseguir os estudos, valorização pessoal, novas competências, o diploma, progressão profissional).

8. Para a função que desempenha neste momento, ter o 12º ano, o certificado faz diferença?

9. Depois da certificação participou em outras atividades educativas/ formativas? Quais?

### **Anexo III- Entrevistas realizadas aos adultos certificados**

#### **ENTREVISTA Nº 1 (E1)**

P- O que a motivou a matricular-se no Curso EFA?

R- O que me motivou foi que sempre quis ter uma formação académica e prosseguir os estudos. Não tinha bem a certeza se me levava a fazer o ensino superior, mas o objetivo era mesmo terminar o ensino superior.

P- Foi então esta a razão que a levou a escolher um curso de habilitação escolar e não profissional?

R- Exatamente, porque o EFA escolar, obrigava-nos a vir às aulas todos os dias, e eu não pretendia um diploma, mas sim o conhecimento, porque necessitava de bases para continuar o que eu pretendia.

P-Depois iniciou o curso, como decorreu?

R- Com muita dificuldade porque estudei em Cabo Verde e muitas palavras para mim eram estranhas, mas com a ajuda da Internet e de professores consegui atingir os meus objetivos, mesmo para fazer os exercícios, foi difícil havia muitos trabalhos de casa que não conseguia entender, mas as ajudas que recebi foram muito importantes, e hoje estou muito contente por ter conseguido, porque ganhei muitos conhecimentos em todas as áreas, porque o curso abrangeu tudo.

P- Ou seja as várias componentes bases estavam interligadas. E que tipo de trabalhos realizavam? Muito trabalho individual, ou em grupo? E como correram esses trabalhos?

R-Normalmente o trabalho era individual, mas eu fazia em grupo com a minha colega, porque ambas tínhamos diferentes opiniões e ajudávamo-nos mutuamente.

P- E portanto esse curso obrigava a ler a pesquisar?

R- Sim, foi muito trabalho de leitura e de pesquisa, para procurar o que pretendia.

P- E em relação à avaliação, como eram feitas essas avaliações dos trabalhos realizados?

R- Os trabalhos eram lidos pelos professores que os corrigiam connosco e eu tinha muitas dúvidas e queria sempre saber o porquê de quando estavam errados, porque se eu fazia

tantas pesquisas na internet, e eu achava que estava correto, porque os professores diziam que estava errado, e então percebi que na internet nem tudo se pode aproveitar, tem também coisas erradas.

P- Acha então que a avaliação dos trabalhos era correta, justa em relação aos trabalhos que apresentavam?

R- Sim, acho que sim, porque as minhas ideias e as respostas que eu trazia, algumas estavam certas e outras não, mas a professora ajudava a encontrar o caminho certo, a resposta correta.

P-E como era a relação com os formadores, que apoio sentiu, que dificuldades podem ter havido entre determinados formadores e mediadores, como correu nesse sentido?

R-Excelente, porque eu sou muito persistente, e levei muitos conflitos, e trabalhos errados, porque eu achava que os trabalhos estavam certos, mas agora vejo que eu estava errada e eles ajudaram a ver a razão de eu ter errado. Fiquei com amizade com todas as professoras. Hoje tenho vontade de contar as novidades, porque foram uma grande ajuda para mim, e contribuíram para o meu desenvolvimento.

P- E teve dificuldades durante esse curso, a nível profissional, familiar, com as próprias condições da escola, em relação a horários?

R- Sim, tive muitas dificuldades em relação ao horário, porque não se conciliavam com o do trabalho, e eu sou muito pontual e nunca faltei as aulas nem ao trabalho, e tive dificuldades económicas porque tive de pagar a uma ama para ficar com o meu filho à noite.

P- E das condições prestadas pela escola, algo ficou a desejar, por exemplo a nível de computadores?

R-Sim, na altura que entrei para o Curso EFA, estavam a contribuir para a ajuda de compra de computador, e eu como todos concorri mas eu não tive essa sorte. E com bastantes dificuldades lá consegui comprar o meu. As condições da escola todos sabem, estão a construir outra.

P- Houve alguém durante esse processo que a tenha apoiado a ultrapassar as dificuldades, além dos formadores, alguém que você possa ter contado para ajuda-la.

R- Não. A minha patroa é professora da Universidade, mas quando lhe levava os testes [trabalhos], ela olhava, mas não percebia nada, porque tudo aquilo está interligado, e não tive ninguém, estive e estou sozinha.

P-Perante essas dificuldades encontradas, o que pensa que pode ser melhorado?

R- Gostei do curso, mas não sei se pode haver algo mais para o melhorar.

P-E qual o maior contributo para si, deste Curso EFA?

R-O mais importante para mim, foi que eu sempre gostei de ler e, portanto, como o curso exige muita leitura, para adquirir mais cultura geral. O mais importante foi o computador. Passei a saber manuseá-lo e tudo aprendido aqui.

P-E na aprendizagem algo mudou para si, por exemplo, no relacionamento com os colegas, em relação ao seu filho, nas suas ideias e comportamentos pré concebidos?

R-Sim mudou muito. Mudei o meu comportamento. Passei a dar importância e a saber melhor interpretar a conversa das outras pessoas. Tornei-me uma pessoa mais calma, sou agora uma pessoa com mais conhecimentos. Deixei de ter uma ideia pré concebida das pessoas e passei a saber escuta-las.

P- Esse conhecimento ajudou-a a compreender melhor os fatores que existem na nossa sociedade, a discutir determinados assuntos?

R- Sim, mudou muito. Agora sei do que estou a falar, falo com confiança. Saber é poder, e isso aprendi aqui!

P- Essas mudanças decorreram com esta aprendizagem, certo?

R- Sim, claro.

P- Após a conclusão do Curso EFA, o que conseguiu, qual foi o impacto desta certificação? Fez o Curso EFA e obteve uma certificação, e essa certificação traduziu-se em quê?

R- Eu tive uma certificação e acho que está aqui na escola, eu não levei, mas como já mencionei, eu não precisava da certificação, mas sim dos conhecimentos.

P- Mas precisava dessa certificação para entrar para a universidade.

R- [ainda] não levei, se calhar vou precisar, mas não levei, mas o facto de me ter tornado confiante, é que me levou a ir para a Universidade. Cheguei lá e estava confiante, porque sabia, que tinha informação, que adquiri informação, e as formadoras prepararam-nos bem para a vida para saber estar na sociedade. Foi uma etapa importante.

P- Então neste momento, ter o 12º ano, trouxe mudanças na sua vida profissional e privada?

R- Sim, certo. O grande passo foi o facto de entrar para a Universidade, mas também no meu trabalho, apesar de não haver promoções, senão tenho a certeza que eu seria promovida, tratam-me de uma maneira diferente, falam comigo de variados temas, de todas as áreas.

P- Ou seja, adquiriu competências para discutir determinados assuntos que anteriormente não tinha. E isso modificou a sua vida, certo?

R- Sim, muito, muito.

P- Depois de terminado o Curso EFA, foi para a Universidade, pensa continuar os seus estudos?

R-Sim.

P- Que mais valia trouxe para si estes estudos, em relação por exemplo ao seu filho?

R- Foi uma caminhada longa com o meu filho, ele cresceu com as dificuldades da mãe, em conciliar o trabalho com os estudos. Mas é uma mais-valia, porque aprendi para lhe poder transmitir a sabedoria e o quanto é necessária a aprendizagem e o facto de se ter estudos.

P- E perante a sua família?

R- Veem-me de forma diferente e dão-me apoio, não financeiramente, mas psicologicamente, apesar de terem discordado de eu ter de deixar o meu filho com a ama para estudar, mas compreenderam que era o que eu queria, e que é uma mais-valia para mim e para o futuro do meu filho também.

P- Depois de terminar o Curso EFA, entrou para a Universidade, não sei se tem tempo para outras atividades culturais, se frequenta outro tipo de formação para além da universitária?



R- Sim o Inglês, porque acho que ter um curso superior e não saber Inglês, não seria completo.

P- O que a levou a aprender Inglês.

R- Quero fazer o Mestrado, mas não o quero fazer em Portugal, e porque estou a pensar fazer o Mestrado em Inglês. Mas ainda estou a pensar, é um futuro longínco.

P- Alguma coisa que queira acrescentar, do tempo que cá passou?

R- Fiquei com muitas saudades das Formadoras, que gosto muito delas, discuti com todas, e que lhes atribuí um nome carinhoso a cada uma, e que cada uma ficou numa prateleira das minhas boas recordações, porque contribuíram para o meu desenvolvimento. Foram um trampolim para o meu futuro.

- Obrigada.

- Obrigada.

## **ENTREVISTA Nº 2 (E2)**

P-O que o levou a matricular-se no Curso EFA?

R- Para já pela idade e também pelo facto de ser em tempo reduzido.

P- Ou seja a escolha recaiu num Curso EFA de habilitação escolar e não de dupla certificação, porque a dupla certificação seria três anos, e sairia com uma formação académica do 12º ano, e uma formação profissional. Nesse caso habilitação escolar foram dois anos.

R- Sim, exato. E também não escolhi o de habilitação profissional, porque não tinha a área que me interessava que era a de Eletrotecnia.

P- Foi então uma escolha de terminar o 12º ano?

R- Sim, para posteriormente, se encontrasse um curso que correspondesse às minhas necessidades, então aí apostava nesse mesmo curso.

P- Mas um curso superior ou...

R- A ideia seria superior, mas como não existia para fazer os dois cursos em três anos, se calhar não encontro cursos de eletrotecnia de um ano, então optei por fazer uma coisa de cada vez.

P- Durante a sua formação, durante estes dois anos, como correu o curso a nível de trabalhos apresentados para a avaliação?

R- Fiz trabalhos escritos e fiz apresentação de trabalhos orais.

P- E a que tipo de suporte recorria para poder elaborar esses trabalhos?

R- Usava o suporte de internet, livros, também consultava trabalhos efetuados por ex-colegas que já tinham frequentado o curso, donde tirava algumas ideias.

P- E trabalhava mais sozinho ou em grupo?

R- Era mais sozinho, porque por vezes combinava com alguns colegas, mas falhavam, e então acabei por fazer os trabalhos mais sozinho do que em grupo.

P- E em relação a avaliação dos trabalhos, como correram essas avaliações, ou seja acha que era justa a forma como foi feita essa avaliação, porque por vezes esses trabalhos eram feitos, e o formador volta com trabalho para ser refeito, no seu caso, como correu?

R- De forma geral foram bem validadas, quer dizer, às vezes havia trabalhos que não respondiam bem aquilo que nos era pedido, mas a nível geral.

P- E de que forma ia ao encontro do que o formador pretendia?

R- Era tentar ir ao encontro daquilo que ele mostrava do trabalho estava menos bem, e recorrer a novos dados para retificar esses trabalhos.

P- E acha que esse tipo de avaliação nesse tipo de curso é uma avaliação justa?

R- É justa sim, acho que sim.

P- Como não há uma graduação, está validado, está validado?

R- ...ah, sim nesse ponto de vista..., é considerada justa no ponto real, mas se formos a ver a nível de comparação entre uma escala, porque se formos a validar um trabalho de um aluno a uma determinada escala ali muito próximo do valor negativo e que haja outra mais superior, é óbvio que não é justo, porque se encontram os dois no mesmo patamar. Nesse

caso como não há uma escala, o trabalho está feito, ou não está feito, ou seja não são aproveitadas as potencialidades de cada um, porque há pessoas que têm menos potencial, ou não consegue e outros que têm mais.

P- E não há diferenciação para poder...

R- Mas também não há nota...

P- E o seu relacionamento com os formadores, a sua relação com os diferentes Educadores/Formadores, e com os formandos?

R- Foi boa, foi boa, até porque ao longo do curso, além da relação acabar por ser boa, gerou-se ali uma questão de afeto mais chegada com os formandos, e até pelo facto de ser necessário alguma coisa a posterior, mesmo fora do curso.

P- E o que é que sentiu de diferença, por exemplo nesta formação de adultos, com por exemplo, quando estudou no 9º ano?

R- O relacionamento que é criado com Formadores é totalmente diferente.

P- E em relação aos colegas?

R- Como o próprio nome indica, o facto de sermos todos adultos, temos outra forma de relacionar, e acaba por correr melhor, do que se fosse noutra situação.

P- E o que achou, acerca de cada turma ter um mediador, qual a importância?

R- Para acompanhar num ponto de vista geral em que situação se encontrava cada formando, em cada disciplina.

P- Sentiu alguma dificuldade durante o curso?

R- Na parte pessoal, nada, mas a nível de horário, muitas vezes foi difícil conciliar o horário de trabalho com o das aulas.

P- E nesse sentido qual foi o apoio que sentiu da parte dos Formadores?

R- A tolerância, sem dúvida, e havia um cuidado para acompanhar o aluno, quando chegava atrasado, para o por ao corrente do assunto que tinha sido tratado na sua ausência.

P-E em relação as condições prestadas pela escola, ou seja equipamentos, apoios de direção, instalações do edifício, ligações entre os mediadores, direção, turma.

R- As condições, temos que ser honestos: são fracas, são limitadas no ponto de vista de internet, nas ligações, no acesso até a uma biblioteca. Falta muita informação na biblioteca. Tínhamos muitas dificuldades em encontrar o que nos era pedido na internet e até na biblioteca da Escola.

P- Em questão ao computador, no início dos Cursos EFA era prometido um voucher para adquirir um computador, mas no vosso ano, foi o primeiro ano que não houve acesso a computadores próprios, e tinham que usar o que havia na escola. Portanto, houve essa dificuldade?

R-Também, também, e foi injusto. De certa parte foi injusto terem deixado de dar essa senha e por o preço simbólico tínhamos direito a um computador próprio, e isso desmotivou um pouco, até a nível de turma desmotivou, mas não se podia fazer nada, e andava o mediador da turma à procura de salas, assim como outros professores andaram também à procura de salas, para termos acesso aos computadores.

P- E de que forma conseguiu ultrapassar essas dificuldades?

R-Tive de trazer o meu próprio computador para a escola para ter acesso aos trabalhos que eram necessários e para as pesquisas.

P- Então, agora passados estes dois anos, o que mudaria, o que acha que deveria ser melhorado, na escola? Em todas as questões: de formação, formadores e relacionamento?

R- Na minha opinião, os aspetos que poderiam ser melhorados, num curso que fosse agora frequentado por mim, seria o facto de haver mais acessibilidade a nível de computadores de biblioteca, para uma pesquisa, para um trabalho que precisasse de ser elaborado. A nível da avaliação, poderiam melhorar as avaliações, a nível de escala, ou seja não comparar um aluno de fraca potencialidade por um de potencialidade mais alta.

P- Mas o aluno foi informado no início do curso, que não é o formador que decide esta metodologia de avaliação.

R- Sim, mas poderia ser melhorada, e também as condições da própria escola a nível de instalações, climatização, poderia ser melhorado.

P- Ao fim destes dois anos, o que considera mais positivo na formação que realizou, ou seja, o que trouxe de mais-valia a certificação do Curso EFA?

R-A escolaridade, o complemento da escolaridade a nível de terminar o 12º. Ter a certificação escolar.

P- E que lhe trouxe de mais-valia para o seu dia-a-dia, de relacionamentos, de conhecimentos que adquiriu de poder discutir assuntos aí fora que tenha aprendido da escola. Mudou alguma coisa na sua vida?

R- Mudou, pois alguns conhecimentos já eu trazia, mas aprofundei-os, outros aprendi aqui, mas sim, houve alguma mudança como é natural.

P- Ou seja, houve alguma mudança no seu comportamento nalgum sentido?

R-Também, também, inclusive na forma de ver certas situações relacionados com os temas dos trabalhos, reconcilia a ideia que já trazia, com as ideias que levou daqui e tira uma conclusão final e transmite no dia-a-dia.

P- Que mudanças decorreram a nível de trabalho?

R- Não em questão de trabalho, nada.

P-Não auferiu melhor salário, nenhuma promoção? E no posto que ocupa era suposto ter o 12º ano, não?

R- Era importante. Não é suficiente para a área. Para existir uma promoção teria que existir outro tipo de curso, não ficando só com a certificação escolar.

P - O impacto que esta certificação trouxe para a sua vida?

R- O maior impacto terminar o 12º ano.

P- Em termos de progresso profissional?

P- Se continuar, sim.

R- Em relação à sua própria formação e aprendizagem foi positivo?

P- Foi positivo, porque como já referi, por pouco que tivesse alterado a nível de temas a nível de trabalho, a ideia que trazia de fora, acabou por ser transformada para melhorar e isso é notório no dia-a-dia.

P- Depois da certificação que terminou há dois anos, fez mais algum curso, alguma formação, a qualquer nível, trabalho, particular, frequentou algum tipo de curso.

R- Não, ainda não. Continuo à espera. Penso fazer, continuo à espera que reúnam elementos suficientes para poder fazer uma turma, direccionada aquela área.

P- Será um curso superior?

R- Não, será de nível médio, profissional, já engloba vários sectores para depois prosseguir para Superior.

P- Gostaria de acrescentar algo?

R- Eu penso que não existe mais nada, foi falado tudo.

- Obrigada.

- Obrigado.

### **ENTREVISTA Nº 3 (E3)**

P- O que a levou a matricular-se no Curso EFA, ou seja qual foi o motivo para voltar a estudar e escolher um curso habilitação escolar?

R- Quando era pequena eu não tive oportunidade de estudar, e quando cheguei a Portugal tirei o 9º ano, e depois vem a sequência e daí o 12º, e também porque queria adquirir experiência, aprendizagem e para ter uma certificação. O meu interesse era mesmo tirar um curso de decoração.

P- Em relação ao curso, passados estes dois anos, como decorreu de forma geral, trabalhavam em grupo ou individualmente, como conseguiam os dados para os trabalhos?

R-A nossa turma não era muito unida, portanto, fazíamos alguns trabalhos em grupo, mas muito poucos, era mais individualmente. E as pesquisas eram feitas na internet.

P- E em relação à avaliação dos trabalhos?

R- Quando eram trabalhos em grupo, tinha alguns colegas que trabalhavam menos, e eu achei que não era muito justo a avaliação ser feita no geral. Os trabalhos individuais que eu entregava e que não estavam corretos, esses sim levavam uma avaliação justa, porque assim eu aprendia mais.

P- E em relação aos formandos e os Educadores/Formadores, como eram as relações entre todos?

R- No início havia mais incompatibilidades entre os alunos, e havia professores que ajudavam mais uns que outros, e essa atitude revoltava alguns alunos. No meu caso só houve uma vez que chamei à atenção de um aluno, para não roubar o tempo da professora com assuntos extra curso, e que a professora tinha de ocupar o tempo era com todos.

P- Isso seria um caso pontual?

R- Mais do que um caso.

P- E o tratamento dos Formadores para com os formandos.

R- Em geral eu acho que era por igual, apesar de haver alguns alunos que se sentiam discriminados, inferiores, e achavam que o professor estava a tratar com indiferença. Mas não era. Éramos todos tratados por igual.

P- E a relação com o mediador, qual a importância de um mediador no seu percurso?

R- Eu acho muito importante a função do mediador, transmitir boas ideias, e esclarecimentos que estava ali a dar ajuda. No caso como o mediador era a professora, eu acho que no início da formação tinha dificuldades em tranquilizar a turma, porque muitas vezes não tinha a informação na mão para transmitir. Por isso, por vezes chegava à escola e repetia muito o mesmo assunto e não dava adiantamento de outra situação, mas eu não estou a culpar a mediadora, mas sim a escola, por não transmitir informação.

P- Neste sentido, que dificuldade sentiu durante o curso? Por exemplo: na realização dos trabalhos, de ordem pessoal, de conciliar horários, o apoio dos formadores ou outras situações?

R- No início, como estudei muito pouco na minha vida, tive muitas dificuldades principalmente em trabalhar com o computador, elaborar os textos, mas como se vai insistindo vai-se aprendendo. A Silvana foi a que mais nos ajudou no sentido de trabalhar com o computador, e eu digo mesmo, que a Silvana puxava muito por nós, exigia muito de nós, e isso foi bom, porque havia uns professores que corrigiam os nossos trabalhos bem, mas havia outros passavam pelos nossos trabalhos e achavam bonitinho, colorido, mas não teciam nenhum comentário.

P- E em relação a conciliação de horários, a sua vida pessoal com a escola, foi difícil?

R- Não tanto, como tenho o meu horário de trabalho flexível, consegui conciliar bem, mas é claro que depois do trabalho, muitas vezes apetecia mais ir para casa, tomar um banho, descansar, mas tinha de vir para a escola e ficar cá até as 23h40 a estudar.

P- E em relação a instalações da escola, a computadores?

R- Péssimo, péssimo, eu mesma tinha que levar sempre o meu computador para trabalhar. Mas ainda bem que havia internet na escola. Mas também na parte de casas de banho era péssimo, e a parte de refeitórios era do pior, quase não tinha nada para comer, no geral havia muito pouca higiene, e as vezes chegávamos e o cheiro era horrível, e não tínhamos aquecimento. Sim as instalações eram muito más.

P- E como conseguiu superar tudo isso?

R- Eu não gosto de desistir, e o meu intuito era ir em frente. Eu não estava a estudar para poder dizer que vou viver do meu estudo, era mais para adquirir mais sabedoria e estar mais preparada para a vida. Ir em frente e vencer, independentemente das dificuldades de iria encontrar.

P- Na sua opinião o que acha que poderia ser melhorado na escola?

R- A escola em termos de instalações, melhor ambiente, ter professores mais bem preparados, e ter por exemplo a aula de Inglês que na altura não tinha e que fazia muita falta.

P- O que considera que retirou de mais positivo do Curso EFA, qual foi o ponto mais importante?



R- Do curso em si, não tenho muito a dizer, mas do que eu estudei, eu aprendi muita coisa que eu não sabia, adquiri mais conhecimento. E sinto-me um pouquinho mais preparada para vida.

P- E o que foi menos importante?

R- Nada, para mim, foi tudo importante.

P- Após a conclusão do seu curso, ocorreram algumas mudanças em termos profissionais, melhoria de salário, estar mais apta para lidar com determinados assuntos, ou até mesmo o facto de lidar com as pessoas?

R- A nível salarial, não. Mas a nível de conhecimento, sinto-me um pouco mais preparada para falar de certos assuntos, porque ouvi, estudei e sinto-me mais segura.

P- Este curso mudou alguma coisa na sua maneira de se relacionar com as outras pessoas, na sociedade?

R- Sim, sim, acaba por mudar, porque aprendemos a relacionar melhor com as pessoas e aprendemos a ver o que as pessoas mais valorizam e aprendi muitas coisas que eu hoje aplico na minha vida.

P-Como por exemplo?

R-É muito pessoal, as pessoas são muito egoístas e eu acho que estou mais preparada para lidar com estas situações. Hoje eu me sinto mais confiada.

P- E a relação entre o Curso EFA e o trabalho, houve alguma alteração?

R- Continuo a trabalhar no mesmo sector. A certificação do curso não alterou nada. A única coisa foi a nível do computador, hoje lido bem melhor com o computador e queria e ainda quero fazer o curso de decoração, que isso faz parte da minha área de trabalho.

P-Depois da certificação do Curso EFA fez algum tipo de formação, tirou algum outro curso?

R- Não, matriculei-me para o curso de Saúde, mas não avancei devido ao acidente, e depois devido a outros projetos que surgiram na minha vida, deixei o curso que quero fazer mais prá frente.

- Obrigada.

- Obrigada.

#### **ENTREVISTA Nº 4 (E4)**

P- O que a motivou a matricular-se no Curso EFA?

R- Pelo facto de ter a facilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, visto ser à noite, tendo a possibilidade de completar o ensino secundário, o 12º ano.

P- Então foi por essa razão que escolheu um Curso de habilitação escolar e não um Curso EFA de dupla certificação?

R- Nesse aspeto, visto que eu já tenho adquirido outros cursos dentro da área da Educação e respetiva certificação, fora da escola, e acabei por escolher acabar o 12º, por ser em pequeno período de tempo.

P- Durante a formação, como decorreu o curso, que trabalhos realizavam: em grupo ou individual?

R- Bom, nem tudo é bom, houve algumas falhas no início, ninguém explicou muito bem ao que vínhamos no geral. Em relação aos trabalhos e o que aprendi com o facto de serem em grupo acho que foi importante, visto de davam temas adequados a cada disciplina, onde havia uma pesquisa sobre ela, e no fim dava o trabalho final que aprendíamos consoante o tema que nos apresentavam e o que nós apresentávamos em relação ao conteúdo.

P- Visto que na questão anterior disse que não sabia bem que tipo de curso seria, e que verificou a que a avaliação que era feita era diferente dos outros tipos de cursos, o que achou deste tipo de avaliação?

R- Bom, o aspeto negativo, foi que por vezes certos formadores limitavam-se a expor a matéria, a dar os trabalhos e a dizer: façam! Mas também é certo que havia outros formadores que se entregavam um pouco mais, havia mais contacto, mais conversa, o que permitia abrir um pouco mais de nós e também o nosso conhecimento. Em relação à avaliação não acho justo porque não eram classificadas as dificuldades de cada um, mas sim avaliado o trabalho de um grupo, em que uns têm mais ou menos dificuldades. De

facto a informação foi um pouco vaga, porque eu pensava que vínhamos para uma escola normal, onde se aprendia e se faziam testes, tive pena de não haver matemática, mas neste momento acho que fiz bem, não trocaria.

P- E como eram as relações com os formadores, com os formandos, os mediadores, que diferença notou em relação ao ensino regular?

R- Depende dos professores, de facto houve professores que mostravam interesse, nós como formandos queríamos mostrar que estávamos empenhados, enquanto por outro lado havia formadores que simplesmente se limitavam a dar a informação e nós pesquisávamos.

P- Ou seja, houve formadores que vos deixavam mais autónomos, porque esse também seria o objetivo, dar-vos autonomia como adultos de irem à procura do vosso saber?

R-Sim, mas por exemplo: quando nos dão um tema, esse tema é muito vago. Pode não ser aquilo que o formador deseja. Eu até posso ler e interpretar que é determinado assunto e até não ser isso. Estou a falar dos formadores que nos entregavam e não explicavam bem qual o foco que deveríamos procurar.

P- E as relações entre os formandos?

R- Eu acho que era muito boa. Mesmo com a diferença de idades. É óbvio que tínhamos os nossos choques porque tínhamos ideias diferentes, mas notava-se uma cumplicidade, não havia distinção por também sermos tão poucos. Há sempre coisas boas e más.

P- E a relação com o mediador e outros formadores?

R-Sobre isso nada a dizer de mal. Aliás, agradeço, porque foi uma fase difícil da minha vida e o mediador sempre se mostrou disponível para ajudar para que tudo fosse feito, para que fosse possível eu acabar. Parecia um rebanho e o mediador estava sempre disponível para ajudar em todos os aspetos.

P- Que tipo de dificuldades sentiu durante o curso, a nível pessoal, profissional, de conciliação de horários. De apoios, da direção e das condições da escola?

R- É óbvio que os horários são difíceis, para quem trabalha e tem família, é muito difícil conciliar, mas havia alguns professores que dependendo dos dias estavam mais benevolentes para compreender essas nossas dificuldades.

P- E em relação às condições funcionais da escola, em termos de ambiente e equipamento?

R- Bom. Equipamento, isso é uma questão muito complexa, porque realmente o trabalho de pesquisa que nos pediam para fazer num computador que não funciona devidamente, torna-se ainda mais difícil. O facto de muitas vezes os professores terem de trocar de sala, para procurar melhores condições, e o facto de estar em obras em pleno ano letivo também nos desorientava. Em relação a técnicos, tive de facto um pequeno percalço com o anterior porteiro, mas nada que não fosse devidamente resolvido pela direção.

P- Passados este dois anos, o que acha que poderia ser melhorado?

R-Essencialmente a disponibilidade de meios para adquirirmos computadores e a respetiva internet, a digitalização, impressão, tudo é importante para quem precisa de trabalhar. Para a formação estes meios são mesmo essenciais para o bom desenvolvimento do formando.

P- O que considera de mais positivo nessa formação que realizou, que contributo trouxe para si, o que destaca de mais importante: a nível, pessoal, social ou progresso na carreira profissional?

R- Para já ter uma certificação. Fiquei bem mais segura, pelo facto de apresentar o Currículo sem ter só o 9º ano.

P- Alguma coisa mudou na sua vida pelo facto de ter uma certificação?

P- Sim. Sinto-me valorizada por ter conseguido o 12º ano. Este novo emprego consegui já com a certificação deste curso.

P- Depois da certificação EFA, participou noutras atividades educativas, noutros cursos?

R- Tive uma ação de formação “On Job”, de Segurança e Higiene no Trabalho, enquanto estava a trabalhar e enquanto estava a fazer o curso estive em simultâneo a tirar o curso de Auxiliar de Ação Educativa. Depois do Curso EFA, não. Gostaria de tirar um curso superior mas não há nada gratuito, e eu não tenho posses.

P- Com as aprendizagens que obteve no Curso EFA, pôde aplicar algumas delas ou com filhos, familiares ou amigos, de alguma forma?

R- Sim, sem dúvida, nas telecomunicações. É um assunto que marca, que foi muito abordado. E em certos assuntos estou mais preparada de informação para discutir certos temas.

P- Quer acrescentar algo mais sobre o tema do Curso EFA?

R- Sim, eu acho que tenho de falar do convívio entre professores e alunos porque foi muito importante. Este curso foi mais Humano e não tão Técnico.

S- Obrigada.

X – Obrigada.

### **ENTREVISTA Nº 5 (E5)**

P- O que o levou a matricular-se no Curso EFA?

R- Na altura tinha o 9º ano, e assim fiquei com o 12º. Portanto, a ideia era concluir o secundário e ficar com mais habilitações, assim seria possível que se me abrissem mais portas.

P- E porque escolheu um curso de habilitações escolar e não um de dupla certificação?

R- Porque este era de dois anos e outro era de três. Agora pensando nisso, fiquei arrependido, porque mais um ano e ficava com mais um curso técnico, com mais habilitações. Mas na altura só pensei que seria mais rápido.

P- E como decorreu o curso, que tipo de trabalho fazia, trabalhava mais em grupo ou individualmente?

R- Havia trabalhos individuais e em grupos. Nesses trabalhos havia temas e nesses temas havia tópicos para nós desenvolvermos. Havia também perguntas diretas sobre várias matérias.

P- E como os realizava, através de pesquisa...?

R-Sim de pesquisa de internet, de livros, de falar com pessoas que tivessem ligadas a esse tipo de área.

P- Como eram realizadas as avaliações dos trabalhos que realizavam?

R- Eram feitos os trabalhos e o formador avaliava, validando ou não. Se não, tínhamos de voltar a fazer o trabalho que só era validado quando atingíssemos todos os critérios pretendidos.

P- E o que acha desse tipo de avaliação?

R- É assim, eu gostei do curso, apesar de ser bem diferente do que eu estava habituado, o ensino regular. Este tipo de ensino envolvia um pouco de todas as matérias, mas não aprofundava tanto, não era tão específico ou científico. Estou de acordo com a avaliação desde, que os trabalhos correspondessem aos critérios. Acho que era bem avaliado, apesar de haver alguma avaliação menos boa.

P- Que quer dizer com menos boa? Não concordava com a avaliação feita pelos formadores, é isso?

R-Não! Concordava sempre com a avaliação feita pelos formadores, sempre que os trabalhos correspondessem aos critérios que eram pedidos. Mas sim, no geral concordo com a avaliação. Para já, porque ninguém validava trabalhos que não correspondessem aos critérios pedidos.

P- No sentido de relações com formadores, mediadores, formandos, técnicos, comparados com o ensino a que estava habituado?

R- Sim, foi muito diferente, para já pela idade, não havia aquela rebeldia de adolescentes. Sim, estabeleci uma boa relação com todo o corpo docente, como os funcionários, como o Conselho Administrativo e Diretivo e em geral com toda agente da escola. Em particular não foi só uma de professor-aluno, porque no último ano, quando tive alguns problemas particulares os professores serviram também de apoio, foi uma relação mais humana que profissional.

P- Que importância teve, para si a função do mediador na turma?

R- Na orientação! O mediador também servia para nós expormos alguns problemas que poderíamos ter, servia de nosso porta-voz, e também na organização do nosso portefólio e no desenvolvimento do nosso tema integrador.

P- Que dificuldades sentiu durante o curso, de ordem profissional, pessoal, horários, o apoio prestado ou não por professores, mediadores, a falta de algum material.

R- A maior dificuldade foi sem dúvida o apoio informático na escola. Não era suficiente para o número de alunos. Ao princípio houve uma má adaptação, estranhei algumas coisas, questionei algumas coisas, mas com o tempo, fui ultrapassando.

P- E como ultrapassou essa dificuldade?

R- Tive que realizar os trabalhos em casa, mas também depois angariei um apoio informático e trazia o meu computador para a escola e essa dificuldade foi superada.

P- Na sua opinião perante essas dificuldades, o que poderia ser melhorado?

R- A nível pessoal, foi essa adaptação inicial mas que depois com o tempo foi superada. O apoio informático que já mencionei e em relação às instalações acho que poderia ter mais salas de estudo.

P-O que considera de mais positivo para si, qual foi o maior contributo deste Curso EFA, o que foi mais importante?

R- O mais importante foi atingir o objetivo de ficar com o ensino secundário feito, esse era o maior objetivo, e depois foi muito importante para mim o alargamento de conhecimento de várias áreas e também a parte social, o convívio e aprendizagem com os colegas.

P-Há alguma coisa menos importante para si, nesse período de formação?

R- Alguns temas presentes no Referencial, que a nível pessoal foram menos importantes para mim, mas reconheço que terão sido importantes para outros. De resto tudo foi importante.

P- Que mudanças decorreram, na sua vida com a conclusão deste Curso EFA?

R- Apesar de ficar com o ensino secundário concluído, ainda não me beneficiou em nada, pois ainda não respondi a nenhum anúncio de emprego. O impacto maior foi o voltar a estudar, e voltar a tomar gosto pelos estudos e querer ir um pouco mais longe, faculdade, ou um outro curso técnico mais específico, porque os estudos para mim, estavam adormecidos e agora quero adquirir novas competências para no futuro poder continuar.

P- Ainda em relação ao trabalho, depois da certificação do ensino secundário, alterou alguma coisa?

R- Até agora ainda não, o cargo que desempenho na empresa onde estou nada mudou, mas espero vir ainda a mudar.

P- Depois dessa certificação participou nalgum outro tipo de atividade educativa, algum outro curso, formal, ou não formal?

R- Sim, neste momento estou a tirar um curso de massagens, massagem terapêutica, massagem de recuperação desportiva, e massagem de relaxamento.

P- Considera que estas aprendizagens que adquiriu com o Curso EFA servem para ajudar no relacionamento com filhos, amigos, família?

R- Sim, há certas matérias que conhecia muito superficialmente e que fiquei a conhecer melhor e ajuda a compreender e explicar e a interpretar certos temas de outra maneira e ter também vontade de me debruçar sobre assuntos que aprendi no curso.

P- Há algo mais que queira acrescentar a esta entrevista?

R- Em relação ao curso foi muito positivo, a nível pessoal, social, pedagógico, sim foi muito positivo. E este curso que tirei foi o impulso para seguir para um curso superior na área da saúde ou ciências, que é o que gosto. Mas gostei muito do curso, gostei muito de ter voltado à escola, foi um saldo positivo.

- Obrigada.

- Obrigado.